جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس

الإرشادي والتربوي

دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية

Achievement Motivation, Self-efficacy and Metacognition As Predictors of Problem Solving Skills among Arab Students in Israeli Universities

إعداد

علي أحمد غالية

الرقم الجامعي :2009220013

إشراف الأستاذ الدكتور

محمد احمد صوالحه

حقل التخصص: علم نفس تربوي

الفصل الدراسي الاول

2012-2013 م

دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية

إعداد

علي أحمد غالية

ماجستير فلسفة، جامعة حيفا، 2005

قدمت هذه الاطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

محمد احمد صوالحه.. رئيساً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

شفيق فلاح علاونه.. عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

صالح محمد عليمات.. عضواً

أستاذ في الادارة التربوية، جامعة اليرموك

نصر يوسف مقابله.. عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

احمد فلاح علوان.. عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية

تاريخ مناقشة الاطروحة 24/ 2012/10 م

إهداء

عذرا................

إلى من أرضعتني حب الوطن..............

إلى من أضاء قلبي بنور الخالق. ....

إلى من أضاءا حلكة ليل الوحدة. ....

إلى من رافقتني بدعائها. ....

وآخرهم إلى بحيرة الاخضرار ساكنة قلبي. ....

اسمحوا لي أن:

اهدي هذا العمل المتواضع إلى أخي وصديقي ورفيق دربي الذي علمني أن البحث العلمـي سر بقائنا في هذا الوطن الدكتور عزمي بشارة

شكر وتقدير

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور الفاضل محمد احمد صوالحة الذي أشرف على هذه الدراسة، والذي أولاني عناية خاصة في كل لحظة قضيتها في تحضير وكتابة الرسالة، بالإضافة لتوجيهاته السديدة والقيمة، وبحوثه العلمية المميزة في بلورة موضوع رسالتي التي بفضلها خرجت الرسالة بصورتها الحالية، فله كل الاحترام والتقدير، سائلا المولى عز وجل أن يمد في عمره ويبقيه ذخرا لطلبة العلم.

كذلك أتوجه بشكري وتقديري لأساتذتي الأفاضل الذين تفانوا في تعليمهم لي وكانوا مثالاً رائعا للأساتذة المتميزين علما وخلقا وبكل فخر أخصهم بالاسم لأنه شرف لي ذكره الدكتور نصر مقابلة

كما وأتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة الأفاضل: الاستاذ الدكتور شفيق علاونه، الاستاذ الدكتور صالح عليمات، الدكتور احمد علوان المحترمين

وأتقدم بالشكر الجزيل للأصدقاء الأعزاء الذين كان لهم فضل التشجيع والمساعدة في انجاز هذه الدراسة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

علي احمد غالية " دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية". أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، 2012. (المشرف: أ. د. محمد صوالحة).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى كل من مستوى دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية. تكونت عينة الدراسة من (341) طالبا وطالبة من الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية للعام الدراسي (2011\ 2012 م)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث مجموعة من الأدوات تمثلت في مقياس دافعية الإنجاز، مقياس الفاعلية الذاتية، مقياس ما وراء المعرفة، ومقياس مهارات حل المشكلة لهبنر (Heppner,1978) والذي طوره حمدي (1998).

وأظهرت النتائج أن مستوى كل من دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما راء المعرفة ومهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية تراوح بين المتوسط إلى مرتفع. وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة لكل من الجنس والتخصص والسنة الدراسية في مستوى مهارات حل المشكلة.

كما اظهرت النتائج وجود مساهمة نسبية ذات دلالة احصائية لدافعية الانجاز مقداره (1.30%) وللفاعلية الذاتية مقداره (6.92%)ولما وراء المعرفة مقداره (46.75%) للتنبؤ بمهارات حل المشكلة، وأظهرت الدراسة مساهمة مشتركة ذات دلالة احصائية بمقدار (54.97%) لدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما راء المعرفة في التنبؤ بمهارات حل المشكلة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بأجراء المزيد من الدراسات حول: أثر برامج التوجيه المهني، الأسرة، المدرسة، الداعمة لدافعية الانجاز، ما وراء المعرفة، الفاعلية الذاتية في تعزيز مهارة الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية على حل المشكلة.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز – الفاعلية الذاتية – ما وراء المعرفة – مهـارات حـل المشكلة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

يواجه الفرد في حياته اليومية العديد من المشكلات التي تختلف في بساطتها أو تعقيدها من فرد إلى آخر ومن موقف إلى آخر، والتي تشكل تهديدا لسلامته وأمنه وتجعله يعيش في خوف وتوتر وخاصة ما يرتبط منها بالأمور المصيرية. ولعل أهم ما يميز الإنسان عن سائر الكائنات والمخلوقات هو قدرته على التفكير. حيث يقف مفكرا في هذه المشكلات وفي طريقة التعامل معها واكتشاف أبعادها وجوانبها المختلفة ليتمكن في النهاية من وضع الحلول المناسبة القاطعة والجازمة لتجاوزها؛ الأمر الذي يستدعي استثارة العديد من العمليات العقلية المعرفية (فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم وحل المشكلات)، واستثارة المشاعر والدوافع لدى الفرد نتيجة الخبرة والتوتر واختلال التوازن المعرفي والانفعالي للبحث عن حل والعودة إلى حالة التوازن، مما يضمن عدم ظهورها مجددا ويحول دون تكرارها مرات ومرات، ومن ثم يتمكن بسهولة من مواجهة متطلبات حياته على المدى القريب والبعيد.

وعلل الحاج (2002) المشكلات والصعوبات التي قد تواجه الطالب العربي في الجامعات الإسرائيلية كالفروقات الثقافية، اللغة، والمشكلات الاقتصادية والفجوة الكبيرة في التعليم الثانوي بين التعليم العربي واليهودي، وانعدام الأطر التعليمية الداعمة، وانعدام التوجيه الأكاديمي، ومشكلة انعدام فرص العمل بعد التعليم؛ قد تؤثر بشكل جوهري على دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى الطالب العربي.

ولكن وجد سبيت (2010) علاقة إيجابية بين مدى وعي الطالب الفلسطيني لسياسة التمييز ووضعه كأقلية وتقديره لذاته، وبين هذا الوعي ومتغيرات نفسية كدافعية الإنجاز،

الفاعلية الذاتية وحل المشكلات ونجاحه الأكاديمي. فكلما زاد وعي الطالب العربي بحجم الظلم والاضطهاد الذي يعاني منه كأقلية زاد إيمانه بنفسه ووصل إلى إنجازات ونجاحات أكاديمية في الجامعة.

الأقلية العربية ومشكلات التعليم الجامعي

منذ أن أدرك الفلسطينيون والفلسطينيات أنهم يطلون معا على أكثر من بحر من أرض واحده، وتطلعوا للعيش بحرية وكرامة في وطن واحد، وضمن هوية قومية مشتركة وجامعة، أسسوا شأنهم كسائر شعوب الأرض عمرانهم، وصنعوا تاريخهم من الصواب والأخطاء، واستعدوا لتوريث أبنائهم وبناتهم منجزهم الحضاري، ولغتهم العربية وخبراتهم العلمية والفكرية والروحية، ثم كانت النكبة انتكب الشعب الفلسطيني بمشروع صهيوني قضى بإقامة بيت قومي لليهود في فلسطين (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي،2011).

أنتجت النكبة حالة جديدة للشعب الفلسطيني الذي بقي في وطنه ضمن حدود منطقة عام (1948)؛ حيث وجد أصحاب البلاد الأصليين أنفسهم أقلية في دولة ذات أغلبية يهودية، تصر على نفي الطابع الجمعي عن هذه الأقلية، بل والتعاطي معها كخليط من الطوائف. وفي ظل هذه المعادلة طلب من الأقلية الفلسطينية قبول يهودية الدولة كنتاج تاريخي وطبيعي وأخلاقي لنكبتهم، وكإطار نهائي لترتيب علاقات القوة بين الشعبين الفلسطيني واليهودي في الدولة. وانطلاقا من انتماء هذه الأقلية إلى الشعب الفلسطيني والأمة العربية والحضارة الإسلامية والفضاء الإنساني الرحب ارتأت القيادة الفلسطينية دراسة الواقع الثقافي والتربوي الجديد، وتحديد التحديات والصعوبات، وبحث المشكلات التي تواجه الطالب الفلسطيني في مشواره الجامعي. وككل الأقليات في العالم يهتم العرب في إسرائيل بالتعليم كعامل مهم في تقدم الفرد الشخصي والاجتماعي، ويعتبر التعليم العالي لدى الأقلية العربية كرافعة مهمة وأحيانا الوحيدة

التي تساعد الفرد على التقدم في الحراك الاجتماعي بشكل فردي وجماعي (أبو عصبه،2007).

ويؤكد الحاج (1996) بأن الأقلية الفلسطينية استبدلت الاستثمار بالأرض بالاستثمار بالإنسان بعد أن سلبت أراضيهم، وبات التعليم الأكاديمي شعارا فلسطينيا يفخرون به ورسالة يؤديها الطالب ليعود إلى مجتمعه الذي ينتظر التغير. ويرى بيري (Berry) أن اللقاء بين الثقافة الأصلية والثقافة الجديدة في مثل هذه الظروف يؤدي إلى صيرورة مثاقفة (Acculturation)، إذ يؤدي اللقاء المباشر بين مجموعات أو أفراد ذوي ثقافات مختلفة إلى تغيرات في ثقافة الأصل في إحدى المجموعتين أو كلاها، صراع الفرد بين ثقافة الأصل والثقافة الجديدة. وشبّه الحاج واقع وظروف الطلاب العرب داخل الخط الأخضر بظروف مجموعات عديدة عند مواجهتها لثقافة أخرى كما وصفها بيري (Berry). (Berry,1990; الحاج،1996).

قد تمر حالة الاقلية الفلسطينية بشكل عام والطلاب الفلسطينيين في الجامعات الاسرائيلية بشكل خاص بواحدة من الحالات الأربع التي ذكرها بيري (Berry) ولكن باختلاف دور المهاجر والمواطن الأصلي (مصطفى،2006)، وهي:

1. الاندماج (Integration) وفيه تحافظ الأقلية على قيمها وتتبنى أيضا قيم الأغلبية.
2. الاستيعاب (Assimilation) وفيه تتنازل الأقلية عن قيمها وتتبنى قيم الأغلبية.
3. الانفصال (Separation) وفيه تحافظ الأقلية على قيمها وترفض قيم الأغلبية.
4. التهميش (Marginalization) وفيه تتخلى الأقلية عن قيمها ولا تتبنى قيم وثقافة الأغلبية.

أما بالنسبة للأقلية العربية داخل المجتمع اليهودي التي لم تهاجر؛ وإنما هُجِّر إليها أغلبية من قوميات أخرى ذات طابع ثقافي، اجتماعي، لغوي آخر، خُيِّر فيها العربي بين الأسرلة وتقبل ثقافة الآخر أو البقاء مع ثقافته العربية المحافظة (بيرومي،2010).

منذ قيام الدولة وحتى يومنا هذا جرت بلورة جهاز التعليم العربي في البلاد وصياغته للأقلية العربية كأداة لتهميش العرب من أجل فرض السيطرة عليهم اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا ومن أجل المحافظة على الطابع اليهودي لهذه الدولة، إذ تنص النظرية الوظيفية (Functional Theory) أن أحد الأدوار الرئيسة لجهاز التعليم الرسمي هو نقل تقاليد وثقافة وقيم المجتمع من جيل إلى أخر، ولكن ما تلمسه الأقلية العربية في الواقع هو طمس لثقافة وقيم الأقلية والدعوة إلى الأسرلة. فنظرية الصراع (Conflict Theory) في التعليم تؤكد أن المجموعة ذات السيطرة في المجتمع تهيمن على التعليم الرسمي من أجل سيطرتها على الأقلية، وهذا حال الأقلية العربية في إسرائيل (Nakhleh,1979؛ أبو سعد،2011؛ بشارة، 2000).

وكشفت العديد من الدراسات بأن أهمية التعليم الأكاديمي في نظر طلاب الأقلية الفلسطينية نابع من شعورهم بالاضطهاد والتفرقة العنصرية في شتى المجالات اجتماعيا وسياسيا وتربويا (حاج يحيى،2002؛Smooha,1989).

وفي دراسة لسعده (2008) حول الضغوطات التي يواجهها الطلاب العرب في عملية إعدادهم المهني للتعليم. تبين أن الطالب العربي لا يرى نفسه كفرد مستقل، وإنما كفرد في مجموعة. ويستمد الفرد سلوكه من المجموعة، والمجتمع يقرر للفرد حجم وحدة المشاكل والضغوطات التي تواجهه. وحُدِّدَت مصادر الضغط عند الطالب العربي بأربعة أسباب: ضغوطات خارجية، الخوف من الجمهور، الوحدة، وضغوطات أكاديمية. وفسر الباحث رفاهية الطالب المهنية بعاملين وهما الدافعية للإنجاز والفاعلية الأكاديمية، وتبين أن الفاعلية الأكاديمية

ودافعية الإنجاز عند الطالب اليهودي أعلى منها عند الطالب العربي، وهنالك علاقة بين الشعور بالضغط والرفاهية المهنية؛ إذ يؤثر الضغط سلبيا على الدافعية للإنجاز والفاعلية الأكاديمية عند الطالب اليهودي، بينما يؤثر الضغط على الفاعلية الأكاديمية ولا يؤثر على الدافعية للإنجاز عند الطالب العربي.

ويشير زيدنير(Zeidner,1992) إلى أن الطالب العربي يتأثر بالضغوطات أكثر من الطالب اليهودي بسبب اللغة، الدين، القيم والبناء العائلي والتي تُصَعِّب على الطالب العربي التغلب على المشاكل في الجامعة. وكشفا اغباريه وتوتري (2010) في بحثهم بأن غالبية الطلاب العرب في الكليات العبرية يضطرون إلى بذل مجهود أكبر خلال تعليمهم مقارنة مع زملائهم اليهود، كما كشفت النتائج بأن (92%) من أفراد العينة اليهود يشاركون في النقاشات الصفية بدرجة أعلى من زملائهم العرب.

يعتقد غالبية المستطلعة آراؤهم (69%) أن الطلاب العرب يضطرون بدرجه كبيره وكبيره جدا الى بذل مجهود أكبر من الطلاب اليهود خلال تعليمهم (اغباريه وتوتري،2010). ويكشف ادلر (Adler) انطلاقا من نفسية الفرد أن معاناة الطالب العربي نتيجة التميز والاضطهاد الموجه الذي يشعر به الطالب العربي في الجامعة بشكل خاص وفي الدولة بشكل عام تدفعه إلى بذل المزيد من الجهد للتغلب على الصعوبات والمشاكل التعليمية التي تواجهه في دراسته الجامعية، وذلك من أجل الابتعاد عن البطالة وهامش المجتمع لأن سوق العمل منحصر على الأغلبية ولا يفتتح أبوابه بسهولة أمام أبناء الأقليات (عرار وحاج يحيى،2011؛ Hall & Lindzey,1970).

وعلل الحاج (1996) نظرة الشباب الفلسطينيين للتعليم الأكاديمي على أنه وسيلة ضرورية لنيل حقوقهم المدنية واندماجهم في سوق العمل على الرغم من اعتبار الجامعات

الاسرائيلية مؤسسات يهودية، ولا توجد أي جامعة عربية مستقلة منذ ثمانينات القرن الماضي، خوفا من تحول هذه المؤسسة إلى مركز للنشاط القومي المعادي للدولة الإسرائيلية.

وحدد مصطفى (2004) ثلاثة عوامل أثرت في جوهر التعليم الجامعي لدى الأقلية العربية:

1. أحداث 1948 وخراب مركز الثقافة في المدينة الفلسطينية أدى إلى بتر التعليم الجامعي من إنجازات المجتمع الفلسطيني الأكاديمية قبل 1948.
2. تطور التعليم الجامعي للأقلية الفلسطينية داخل الجامعة الإسرائيلية الصهيونية بعد غياب وجود جامعة عربية.
3. عزل الأقلية العربية من معظم مجالات الحياة أدى بهذه الأقلية لتبني مجالات تعليم مختلفة عن اليهود.

يمرّ الطلاب العرب قبل وخلال دخولهم لمؤسسات التعليم العالي في سلسلة من المعيقات تبدأ من بداية التفكير في إكمال دراستهم العليا، مرورا بقبولهم لمؤسسات التعليم العالي وانتهاء بتخرجهم ومحاولات اندماجهم في سوق العمل الذي يشكل، أيضا، تحديا، وذلك من خلال البحث عن عمل يتلاءم مع التخصص الأكاديمي للطالب العربي .تتفاعل هذه المعيقات بعضها مع بعض، بمعنى إن إحداها غير منفصل عن الآخر، فكل واحد يتأثر بالذي سبقه ويؤثر على الذي يليه، وتزداد الأمور تعقيدا بالنسبة للطالب العربي في حالة اجتماع كل هذه المعيقات دفعة واحدة صورة الوضع هذه هامة لأن معالجة إحدى هذه المعيقات تحتاج إلى موارد محدودة، ولكن في حالة اجتماع هذه المُعيقات دفعة واحدة فإنه يحتاج إلى موارد أكبر لأن تأثير كل معيق يصبح أكبر في حالة تفاعله مع معيقات أخرى (دراسات،2011). اذ تضع المؤسسة الإسرائيلية ثلاثة شروط لدخول الطالب العربي الى الجامعة أولا إن يحمل شهادة الثانوية العامة (بجروت) كاملة، ثانيا

أن يجتاز امتحان القبول السيكومتري (البسيخومتري)، وأخيراً ان يجتاز مقابلة معينة كما هـو الحال في جامعة تل ابيب وبار ايلان ومعهد التخنيون.

وتتميز الأقلية العربية بأن علاقة الفرد بالعائلة أقوى من جميع العلاقات التي ممكـن أن ينشئها هذا الفرد، ويشعر الفرد بحاجة ضرورية لهذا الدعم النفسي والاجتماعي، العلاقة التـي تغيب عن هذا الطالب في الحرم الجامعي، إذ يشعر الطالب بنقص شديد قد يؤثر سـلبا علـى فاعليته الذاتية ودافعيته وحتى تحصيله الأكاديمي؛ وذلك لضعف شعوره باسـتقلالية الـسلوك وباتخاذ القرار والمبادرة (Mahajna & Seginer,2004).

ومن أبرز المشكلات التي يواجهها الطالب العربي عند التحاقه بالجامعات الإسـرائيلية هي مشكلة انتقال الطالب العربي من مجتمع قروي محافظ وجمعي إلى مجتمع عربـي أقـل محافظ ويحمل مجموعة من القيم والسلوكيات الفردية الغريبة عن مجتمعه العربـي. وتـشكل الجامعة داخل الخط الأخضر نقطة التقاء أولى للطالب العربي مع ثقافة جديدة تختلـف عـن ثقافته، ونقطة مواجهة مع رؤية تعليميه تختلف بشكل جوهري عن الرؤية التعليمية التي تعوّد عليها في المدرسة العربية. واقع جديد ومعقد يضع الطالب العربي أمام تحـديات وصـعوبات نفسية واجتماعية وتعليمية تجبره على التأقلم مع هذا الواقع حاملا معه طبيعة الصراع العربي اليهودي في هذه الدولة (سبيت،2010؛Dwairy,1998).

وبناءً عليه يواجه طلبة الأقلية الفلسطينية صعوبات ومشكلات عديـدة فـي دراسـتهم الجامعية قياسا بالأغلبية، ويظهر هذا جليا في التحصيل، ويعود السبب للفـصل القـائم بـين المدارس العربية وبين المدارس العبرية، التي تحضر طلاب الأغلبية اليهودية بشكل أفضل للتعليم الأكاديمي مقارنة مع الطالب العربي (دراسات،2011).

أما بخصوص مشكلة اللغة فيرى الحاج (1996) وصول الطالب العربي إلى الجامعة ولقاءه بلغة جديدة غير لغته تؤدي بالطالب العربي إلى الشعور بأنه أمام صعوبة تعلم لغتان، العبرية والإنجليزية، وكشفت الأبحاث أن نسبة (22%) من الطلاب العرب يستصعبون اللغة العبرية.

وفي دراسة للحاج (Al-Haj, 2003) تبين بأن المشاكل التي يواجهها الطلاب العرب في الجامعة تكمن في المسائل التالية كما رتبها الطلاب العرب: اللغة الإنجليزية، التكيف مع أساليب التعليم، اختيار المواد وتحديد ساعات الدراسة، التكيف مع البيئة الاجتماعية والثقافية في الجامعة، قضايا السكن، العلاقة والاحتكاك مع الطلاب اليهود، وأخيرا اللغة العبرية. بالإضافة إلى مشاكل أخرى مثل اضطرار ثلث الطلاب العرب إلى تغيير موضوع الدراسة، أو ترك التعليم بعد السنة الأولى مقابل (12%) من الطلاب اليهود، عدد سنوات الدراسة التي يقضيها الطالب العربي أكثر من الطالب اليهودي، تحصيل الطلاب العرب متدني مقارنة بالطلاب اليهود سواء في امتحانات القبول للجامعة أو في تحصيلهم الجامعي.

وتشير الأبحاث بأنه لم يسمح للأقلية الفلسطينية بتحديد أهداف مناهج التعليم الخاصة بها، صحيح أنه يوجد في جهاز التعليم العربي مناهج تعليمية خاصة بالأقلية العربية إلا أن هذه المناهج يتم تحديدها على الأغلب من إداريين وأكاديميين يهود (أبو سعد،2011).

وتفرض الجامعات الاسرائيلية عامل العمر في القبول لبعض الأقسام، بالإضافة إلى كون هذه السياسة تمييزية ضد الطلاب العرب، فإنها فشلت أيضا في تحقيق هدفها في أن تكون أكثر حساسية لاحتياجات الطلاب الجامعيين، وعدم اعترافها بالخصوصية الاجتماعية والثقافية للطلاب العرب .كما انها تشكل معيقا إضافيا أمام الطلاب العرب للدخول إلى أقسام ومواضيع يرغبون في دراستها ولا يتمكنون من ذلك بسبب عائق الجيل (دراسات،2011).

وما يميز المدارس العربية هو التعليم التقليدي بكل مواصفاته، فإحدى المشكلات الجوهرية التي تواجه الطالب العربي في دراسته الجامعية ناجمة من جوهر التعليم المدرسي، إذ أن أساليب التعليم ومهارات التعليم وحتى كادر التعليم لا يشجع الطالب على التفكير بأشكاله المختلفة: الناقد والإبداعي وغيره. المعادلة واضحة، التعليم أولا ثم التفكير ثانيا، الأمر الذي يشكل عائقا أمام نجاح الطالب الجامعي، حرب ضد الإبداع العقلاني هذه هي أسس التعليم العربي في مرحلة ما قبل الجامعة، وفي المرحلة الجامعية يغيب الفكر والتفكير، لأنه لم يتم إنتاج عقول تفكر في المدارس العربية فيتحول التعليم إلى مهنة نظرا لغياب البرامج والمناهج المحفزة للتفكير (مصطفى،2006؛ Reor-Strier &Haj –yahia,1998).

اما بالنسبة لامتحان القبول للجامعة السيكومتري (البسيخومتري)، فانه يُشكل معيقا أساسيا أمام مثالية التعليم العالي بسبب ميله الثقافي الواضح نحو التوجّه الغربي الأنجلوسكسوني، حيث إن هذا الانحراف يشمل الامتحان باللغة العربية، أيضا، الذي يُترجم بشكل حرفي عن النص العبري فتزيد عملية الترجمة من التوجّه الثقافي الموجود أصلا لصالح الطلاب اليهود (الحاج،1996) .

ونجد أن امتحان السيكومتري (البسيخومتري)، هو العامل الأساسي لرفض الكثير من المتسجلين العرب للجامعات، حيث يتم رفض نصف الطلاب العرب (مصطفى وعرار،2009). من الأهمية الإشارة، إلى أن صَدقية امتحان السيكومتري (البسيخومتري) مستمدّة من قدرته على تنبؤ النجاح في التعليم الجامعي، إلا أن العديد من الأبحاث تشير إلى أن الفجوة بين معدلات السيكومتري (البسيخومتري) والقبول للجامعات بين المجموعات القومية المسيطرة والمجموعات" الضعيفة " هو أكبر من الفجوة في النجاح الأكاديمي بين هاتين المجموعتين خلال التعليم الجامعي (دراسات،2011).

مفهوم حل المشكلات

يمكن تفسير مستوى القدرة على حل المشكلات عند الطالب العربي الى ان قسما كبيرا من الطلاب العرب (74%) يجدون صعوبة في التكيف مع طرق التدريس وخاصة في السنة الأولى لدراستهم. ولذلك يتطلب منهم معرفه وقدره بدرجه متوسطة او عالية للتأقلم في المؤسسات الأكاديمية (اغباريه وتوتري، 2010). اضف الى ذلك بان نسبة عالية من طلاب الاقلية العرب شاركوا في دراسة سنه تحضيريه للدراسة الاكاديمية قبل دخولهم للجامعة ،وهذه السنه تعد رافعه للطالب في تحسين تفكيره وتغلبه على الصعاب والمشاكل التي تواجه الطالب في دراسته الاكاديمية(توتري، 2009).

لذلك ترتبط مهارات حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة تتضمن متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو بحث عن وظيفة أو تصميم تجربة عملية او تحقيق هدف معين.

وقد تعددت التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم مهارات حل المشكلة، وفيما يأتي هذه التعريفات:

اذ عرف الكبيسي(1989) مهارات حل المشكلة على انها مجموعة من العمليات المعرفية تستلزم وجود تنبيهات تتبعها عمليات عقلية في داخل الدماغ يمكن التعرف على طبيعتها عن طريق استجابات يؤديها الفرد مستعملا المعلومات أو المهارات أو كليهما معا لمعالجة العقبات التي تواجهه في المواقف الحياتية عن طريق الاستدلال وتوليد الأفكار والحلول ووضع الاستراتيجيات.

وعرفها جروان(1999) على انها عملية تفكيرية مركبة يستعمل فيها الفرد ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل أداء مهمة غير مألوفة أو معالجة موقف جديد أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه.

ويرى الوارفي(2000) بمهارات حل المشكلة العملية التي يؤديها الفرد مستعملا خلالها المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي سبق له أن اكتسبها للتغلب على موقف مشكل غير مألوف من قبل، ويختار من بين ما سبق له تعلمه من حقائق وما اكتسبه من مهارات في مواقف سابقة ليطبقه في موقف جديد.

في حين عرفها ابو جادو ونوفل(2007) على أنها سلوك منظم يسعى لتحقيق هدف معين من خلال التفكير واستخدام استراتيجيات وطرق تساعد على التخلص من المشكلات، وهو نشاط عقلي معرفي يحتاج إلى المعالجة العقلية الدقيقة التي تستخدم أشكال التفكير؛ حيث يزداد التفكير بزيادة درجة تعقيد المشكلة.

ويقصد (Salami,2004) بمهارات حل المشكلة على أنها قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يستعمل فيها الفرد الحقائق المعروفة ليتوصل إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها

اما محمود(2001) فعرف مهارات حل المشكلة على إنها نشاطا ذهنيا معرفيا موجها ينتظم بشكل منهجي ويسير وفق أساليب منظمة مخططة هادفة، ويحصل في هذا النوع من أنواع التفكير تنظيم تمثيل الخبرات السابقة وعناصر المواقف التي يتعرض لها الفرد، بما تنطوي عليه من عقبات ومشكلات تثير الدافعية لديه بغية تحقيق الهدف المتمثل بتخطي العقبات وحل المشكلات.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يرى الباحث أن مهارات حل المشكلة هي مهارة تضع الأفراد في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الفرد إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف.

يتضمن حل المشكلة ثلاثة مكونات رئيسة، الأول حالة ابتدائية أو وضع راهن (Initial State) وهو وضع غير مرغوب فيه بالنسبة للفرد يسعى للتخلص منه، والثاني وصوله إلى وضع هدفي (Goal State) معين، والثالث استعمال مجموعة من الاستراتيجيات، Set of) (Strategiesوالأساليب ، والوسائل والإجراءات التي يستخدمها الفرد للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع الهدفي(.أبو رياش وقطيط،2008؛ الريماوي،2004) .

ويشير الحارثي(2001) إلى إمكانية إجراء مقارنة بين المفهومين القديم والحديث لأسلوب حل المشكلات؛ حيث يرى أن المفهوم القديم لحل المشكلة يشير إلى أنه لا يوجد إلا حل واحد صحيح للمشكلة، وطريقة المعلم هي الطريقة الوحيدة الصحيحة للحل، ولا بد من الالتزام بسلسلة من الإجراءات والقواعد المحددة للوصول للحل واعتماد روتين التدريب والممارسة، أما المفهوم الجديد لحل المشكلات فيشير إلى وجود عدة حلول وأكثر من طريقة صحيحة لحل المشكلة وأن طريقة المعلم هي أحداها، وأن المتعلم يتصرف في ضوء الظروف يبتكر الإجراءات المناسبة ويشجع على الابتكار والإبداع والمعلم يقوم بدور المرشد وهو أحد مصادر التعلم للطالب.

خصائص حل المشكلة

يتمتع أسلوب حل المشكلة بمجموعة من الخصائص من أبرزها أنه عملية معرفية تفكيرية تتضمن الانتقال من مرحلة أولية إلى مرحلة الهدف، وتتأثر بقدرات الفرد وخبراته

ومعارفه السابقة. كما تحتاج إلى خطوات منظمة، وتتطلب استراتيجيات محددة، كما تتطلب الدافعية والرغبة للتحرك نحو الهدف، وقد يكون حل المشكلة فرديا أو جماعيا (ابو جادوونوفل،2007)

ويميز حل المشكلات النشاط الذهني النظري الاكتشافي والذي يتضمن التعرف على العلاقات بهدف الوصول لقواعد مناسبة تساعد في حل المشكلة، والنشاط الذهني التطبيقي وفيه يتم استخدام القواعد التي تم التوصل إليها وتطبيقها في مواقف جديدة (محمود،2001):

وفسر السلوكيون حل المشكلات باستخدام أسلوب المحاولة والخطأ وأسلوب التعزيز؛ حيث يؤكد ثورندايك بأن عملية حل المشكلة تتم دون استخدام التفكير وإنما بالانتقال بالحلول من حل إلى آخر لحين الوصول للحل الصحيح (Cohen,1997).

اما المعرفيون وصفوا حل المشكلات بأنه عبارة عن تكوين بنية معرفية بسبب عدم التوازن المعرفي الناتج عن الموقف المشكل، ويتطلب حل المشكلة لجوء الفرد إلى استخدام خبراته السابقة والبنية المعرفية الموجودة لديه للوصول لحالة اتزان معرفي (Bukatko & Daehler,1995).

أما أصحاب نموذج معالجة المعلومات فيرون أن حل المشكلة يعتمد على قدرة الفرد على التعرف على المعلومات وترميزها وتفسيرها وإدراك العلاقات بينها، إضافة إلى القدرة على استرجاع الخبرات السابقة من الذاكرة وربطها بالموقف الحالي للوصول للحل المناسب للمشكلة (الزغول،2001).

يتطلب حل أي مشكلة مجموعة من العوامل التي لا بد من توافرها لدى الفرد الذي يسعى للوصول إلى الحل، ومن هذه العوامل: الدافعية والرغبة في إنجاز المهمة؛ فعدم توفر الدافع والرغبة يحول دون القيام بالتفكير للوصول إلى الحل. إضافة إلى ذلك يتطلب حل

المشكلة امتلاك مهارات التفكير العليا، واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكن الفرد من مواجهة المشكلات والتغلب عليها (الحلو،2001).

وترتبط استراتيجيات حل المشكلة ارتباطا قويا مع كمية المعرفة ونوعها وخبرة الفرد؛ حيث تزداد قدرة الفرد على التعرف على أفضل الأساليب اللازمة لفهم المشكلة واستحضارها واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لتوظيف المعلومات، واستخراج الحلول وتقييمها بدقة ومرونة وفاعلية بزيادة المعرفة كما وكيفاً (الزيات،1995).

وتشير الاستراتيجية إلى طريقة التفكير التي يستخدمها الفرد لاتخاذ عدد من القرارات المترابطة بغرض الوصول إلى حل للمشكلة، وهناك مجموعة من الاستراتيجيات العقلية التعليمية التي يمكن استخدامها لحل المشكلات، ومن هذه الاستراتيجيات، استراتيجية تحليل الوسائل والغايات، اي توظيف الوسائل للوصول الى الغايات والحكم على مدى ملائمة كل من الوسائل والغايات، واستراتيجية اخرى استراتيجية الدمج بين العمل الى الامام والخلف والذي يتم حل المشكلة بدءا من الهدف وعودة للمشكلة كما في البراهين الهندسية. واستراتيجية تجزئة المشكلة والتي تتمثل بتجزئة الهدف النهائي الى مجموعة اهداف فرعية والعمل على تحقيق كل هدف فرعي حتى الوصول الى الهدف النهائي. واستراتيجية تعميم البدائل وتتمثل في إمكانية تعميم الحلول التي ثبتت ملامتها في حل مشكلات محددة على مشكلات مستقبلية، بالإضافة الى استراتيجية الموجهات المساعدة على الحل وتتضمن العمل على اكتشاف أو تطوير فعال للموجهات المساعدة على حل المشكلات المعقدة التي لا يمكن حلها وفق إجراءات وقواعد منظمة، ايضا استراتيجية التفكير التناظري: وتتضمن البحث عن المواقف المشتركة أو المتشابهة مع الموقف الحالي. (ابو جادو ونوفل، 2007).

مهارات حل المشكلة

هي نشاط ذهني تسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الفرد ويستطيع الفرد ان يسير فيها بسرعة أليه إذا ما تمت له السيطرة على كل عناصرها وخطواتها بهدف الوصول الى حالة اتزان معرفي تزود الفرد بالمهارات الادائية لمواجهة الضغوط والمعيقات بكفاية عالية. وعند قيامنا بحل اي مشكلة علينا مراعاة التسلسل المرن لخطوات حل المشكلة الاتي:

1. التوجه العام نحو المشكلة، وهو النظام المعرفي الذي يقترب به الفرد ويتعرف على المشكلة، وعلى المعيقات التي تقف امامه للوصول الى الحل.

2. تعريف المشكلة، تحليل المشكلة الى عناصر محدده ملموسة وتحديد اهداف معينة وصياغتها بطريقة اجرائية تحدد بالضبط ما هي المعيقات التي تحول دون عملية الفهم.

3. توليد البدائل، يستخدم الفرد في هذه المرحلة اسلوب العصف الذهني كطريقة لتوليد البدائل، اذ يتحرر الفرد من الشحنات الانفعالية ومشاعر الاحباط ويفكر بأكبر عدد من الابدال دون اخضاعها للتقويم في هذه المرحلة.

4. اتخاذ القرار، هو اختيار أحد الابدال المناسبة التي اوجدها الفرد سابقا حيث يكون الاختيار على اساس موازنة الايجابيات والسلبيات لكل بديل اضافة الى تقويم احتمالية نجاح كل بديل وتفضيل الطالب لذلك البديل.

5. التقييم، وهو عبارة عن تحديد مدى ملائمة الاجراءات والاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات وفعاليتها، وتشكل نتائج التقييم مصدرا من مصادر التغذية الراجعة التي تساعد

الافراد على تعديل مسارات حل المشكلات لبلوغ الاهداف بدرجة عالية من الكفاية والفاعلية (ابوجادو ونوفل، 2007).

وإتقان الطالب لهذه المهارات تساعده في نقل ما تعلمه واستخدمه في حل المشكلات الى الواقع العملي والحياة، وتنمي لدى الطالب الاستقلالية في التفكير، والتشجيع على الحوار والنقاش والعمل الجماعي، وإثارة الدافعية نحو بناء المعرفة الذاتية، وأيضا تحضير الفرد لمواجهة الحياة المستقبلية.

عوامل مؤثرة في حل المشكلات

تعد سعة الذاكرة من المحددات الأساسية التي قد تعيق قدرة الفرد على حل المشكلات، فأي زيادة في كمية المعلومات المطلوبة لحل المشكلة قد يزيد من عبء الذاكرة العاملة وتحميلها فوق طاقتها الاستيعابية مما ينتج عنه إخفاق في حل المشكلة (غانم،2004).

ومن العوامل التي تعيق الفرد في حل المشكلات، التثبيت الوظيفي (Functional Fixity) اي حل المشكلات بالطرق المألوفة والمعتادة والتقليدية. ومعيق اخر هو تنظيم المعرفة (Knowledge Organization) كمية المعلومات وطريقة تنظيمها وطريقة استخدامها؛ فالمخططات الصغيرة وغير المترابطة تشكل عائقا أمام الوصول للحلول السليمة للمشكلات. أضف الى ذلك عمليات المعرفة الذاتية (Self-Knowledge Process) قد تعيق الأوتوماتيكية التي تشكلت لدى الخبراء في قدرتهم على حل المشكلات بسبب اختلاف تركيب المشكلة الفعلية عن المشكلة التي تتم دراستها. (Sternberg,2003).

هنالك ايضا بعض الأخطاء التي قد يقع فيها أي فرد أثناء حله للمشكلات كعدم الدقة في القراءة كالقراءة السريعة للمادة دون تركيز الانتباه على التفاصيل والمعنى، وعدم الدقة في التفكير وتشمل عدم فحص ومراجعة صحة الإجابات والاستنتاجات، وعدم تجزئة المشكلة

وتناول أجزائها بالانتقال من السهل إلى الصعب، اضافة الى عدم بذل الجهد الكافي، والاكتفاء بالمحاولات السطحية لحل المشكلة، وأخيرا الإخفاق في التفكير بصوت عال أثناء حل المشكلة (Whimbey & Lockhead,1982).

وهنالك بعض العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات مثل مدى قابلية المشكلة للحل بمعنى أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام استراتيجية أو مجموعة استراتيجيات. محدودية السعة وتتمثل بالفشل في استخدام المعلومات المرتبطة بالمشكلة، ومستوى الخبرة ودرجة المعرفة التي تساعد الفرد في مواجهة المشكلة وحلها. (الزيات، 1984).

مهارات حل المشكلة وعلاقتها بدافعية الإنجاز

اتسع الاهتمام بمفهوم دافعية الإنجاز ليشمل دراسة علاقته بمتغيرات اجتماعية ونفسية وتربوية مثل سرعة التعلم والأداء، مستوى الطموح، مستوى التوقع، مفهوم الذات، قلق الاختبار، بالإضافة إلى متغيرات اخرى مثل الانتماء، موقع الضبط، الانطواء والانبساط، التنشئة الاجتماعية، درجات المثابرة والاندماج في المهمة، وحل المشكلات. وقد أشارت نتائج الدراسات مثل دراسة (Vermeer,etal.,2000) إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابيا بالقدرة على المعالجة المعرفية وحل المشكلات، وإنجاز المهمات الصعبة التي تشكل عبئا على الذاكرة العاملة. كما أكدت تلك الدراسات أن أصول دافعية الإنجاز في خبرات التعلم تعود لسنوات الطفولة.

ويؤكد قشقوش ومنصور (1979) أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم، وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورين على

العكس من منخفضي دافعية الإنجاز الذين يتجنبون المشكلات، ويرى الباحث أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا ويعدون حل المشكلات تحدي شخصي لهم. وترى نظرية الإنجاز لاتكنسون (Atkinson&Litwin,1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، ويبذل الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات.

ويشير بول (Ball,1977) أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وتمكنهم من وضع خطط محكمه للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل. ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تعهدات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بو حمامه وعبد الرحيم والشجومي،2006).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظرية الدوافع الإنسانية؛ كذلك تمثل دافعية الإنجاز أهمية كبيرة في تفهّم كثير من المشكلات النفسية والتربوية. كما يُعدّ الدافع للإنجاز أحد الدوافع المهمة في توجيه سلوك الطالب نحو قبول التحدي في المواقف التي تتطلب التفوق، وبذل المحاولات الجادة لبلوغ النجاح، والسعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحمل المسؤولية، وعلى تحديد الهدف، واستكشاف البيئة، ومواجهة المشكلات، والتنافس مع الذات، وعلى تعديل المسار، والتخطيط لتحقيق الهدف (الأعسر،1988).

دافعية الإنجاز

تمثل دافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية؛ فهي مكون أساسي في عملية الإدراك وتوجيه السلوك وتحقيق الذات لدى الفرد. وقد أشار العلماء والباحثون

المهتمون بدافعية الإنجاز أمثال ماكليلاند (McClelland) وغيره إلى أن دافع الإنجاز يتضمن أنواعا وأنماطا متنوعة من السلوك مما يؤثر في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة(الزيات،2004).

وتعتبر دافعية الإنجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان الذي يسعى للتميز والتفوق في حياته، ويختلف الناس في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع؛ فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح.

وعرف اتكنسون (Atkinson,1964) دافعية الإنجاز بأنها دافع يحرك سلوك الفرد ويوجهه كي يحقق نجاحا في الأنشطة التي تمثل معايير للامتياز أو في الأنشطة التي تتضمن معايير واضحة للنجاح والفشل مثل الأنشطة المعرفية أو الاجتماعية.

وعرفها قطامي وعدس(2002) على انها الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في المواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدلا من تلك التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا.

وتناول حسن(1989) متغيرات الإنجاز من ثلاث جوانب، الإنجاز باعتباره دافعاً (الميل للإنجاز)، ويشير لاستعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وفقا لمعيار محدد من الجودة، والشعور بالفخر والاعتزاز لإنهاء ذلك. الإنجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي) ويتضمن اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي دلالة على دافعية الإنجاز. والإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية) حيث يمثل الإنجاز سمة في الفرد ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية.

اما الزيات(2004) فيرى بدافعية الانجاز الحاجة إلى الإنجاز الفردي الذي يتبدى في السيطرة على البيئة الطبيعية والاجتماعية وحسن معالجتها أو التعامل معها وتنظيمها، وتذليل العقبات والاحتفاظ بمستويات عالية من الإنجاز التحصيلي القائم على العمل وبذل الجهد والتنافس من أجل الوصول بمستوى الأداء إلى درجة من الامتياز.

وفي ضوء التعريفات السابقة يرى الباحث أن دافعية الإنجاز تشير إلى أنها منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، وتحدد طبيعته ووجهته وقدرته ومدته بهدف الإنجاز المميز للأهداف، ومن أهم أبعاد هذه المنظومة المثابرة، أهمية الوقت، الطموح، والإتقان والاستقلالية والتوجيه المستمر نحو المستقبل والاهتمام بالتميز في الأداء والميل والمنافسة.

مكونات دافع الإنجاز

ويشير ماكليلاند (McClelland,1985) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء والتقييم من خلال المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وهذا الشعور يعكس مكونين هامين هما: الدافع للإنجاز ودافع تجنب الفشل، ويتباين هذان العنصران من فرد لآخر.

ويتكون دافع الإنجاز من أنواع وأنماط مختلفة من السلوك، ونظرا لعلاقته بمتغيرات نفسية واجتماعية عدة، وإمكانية اكتسابه وتنميته من خلال البيئة المحيطة بالفرد وتفاعله معها؛ فإن دافع الإنجاز يتكون من الطموح الأكاديمي ويقصد به مستوى الإنجاز الذي يرغب الفرد في الوصول إليه أو الذي يشعر أن بإمكانه تحقيقه. التوجه للنجاح ويعبر عن مدى زيادة ميل الفرد للإقدام نحو الهدف، أي قيام الفرد بجهد ما للحصول على النجاح وتجنب الفشل(المجممي،2006).

اضافة الى التوجه للعمل ويعني شعور الفرد بدافع قوي وبحماس فيما يوكل إليه من أعمال. والحاجة للتحصيل وتعني شعور الفرد بميل قوي لإحراز النجاح في إنجاز كل ما يقوم به من أعمال في الحياة. الحافز المعرفي وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات إعلاء الأنا وتعني مثابرة الفرد على القيام بعمل ما ليس بدافع اكتساب المعرفة؛ وإنما بدافع تأمين الشعور بالمكانة الاجتماعية، وتأكيد وجودها في وسط الجماعة(حسن،1989).

الحاجة إلى الانتماء وتتضمن محاولة السيطرة على أعمال يطلب من الفرد تعلمها، وتتطلب موافقة ولي الأمر ممن يؤثرون على تكوينه الذاتي لتحقيق المكانة الاجتماعية من خلال الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين. أضف الى ذلك الاستقرار العاطفي وهي حالة شعورية تنجم عن رضا الفرد عن ذاته وعن محيطه الاسري والاجتماعي والبيئي(المجمعي،2006).

أنواع دافعية الإنـجاز

ميز ديسي (Deci,1998) في نظريته في التحديد الذاتي (Self Determination Theory) بين نوعين من الدافعية على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل، هما الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) والتي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو المهمة التي يقوم بأدائها، أما الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) فتشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الشخص أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العالية في الامتحان.

وأشار فيروف (Veroff,1969) إلى أن دافعية الإنجاز هي الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتعلق بأهداف الإنجاز، ولكنه يميز بين نوعيين من دافعية الإنجاز:

أ. دافعية الإنجاز الذاتية (Autonomous Achievement): وفيها يتنافس الفرد مع معاييره وقيمه الشخصية، بمعنى أن هذه المعايير والقيم تكون أساسية لدى الفرد.

ب. دافعية الإنجاز الاجتماعية (Social Achievement): ويكون فيها التنافس مع المعايير التي وضعها الآخرون، بمعنى أن مستويات الامتياز ترتكز إلى المقارنة الاجتماعية.

وقد تختلف قوة الدافعين فإما أن يرجع الفرد إلى أحدهما أو كليهما معا بحسب النزعة الأقوى. كما توصل باحثون إلى أن هناك ثلاثة دوافع فرعية للإنجاز تتمثل في الطموح العام، والنجاح والمثابرة على بذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف (الحميضان،1998).

وأشار وايت (white) إلى دافعية الإتقان، واقترح أن الطلاب يبحثون بشكل مقصود عن تحديات لاكتساب وإتقان مهارات جديدة من أجل تجريب متعة الإنجاز بحد ذاتها وإدارة التعليم بشكل مستقل دون مساعدة الآخرين (Gottfried,1990).

وتعد الثقة بالنفس والحاجة للإنجاز من أهم السمات الانفعالية الهامة التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، فالثقة بالنفس ودافع الإنجاز من الركائز الأساسية في قهر الصعاب وحل المشكلات لتحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز (Bunker,1991). ويولي الباحثون أهمية بالغة لعنصر الوقت في دافعية الإنجاز؛ إذ على الفرد الاهتمام بشكل جدي بأهمية الوقت في التخطيط، الإعداد وإدارته والسيطرة عليه من أجل استغلاله بشكل أفضل لإنجاز الأهداف المتوقعة منه بالمستوى المطلوب (بينتل،1999).

مراحل نمو دافعية الإنجاز

يحدد فيروف (Veroff) ثلاث مراحل لنمو دافعية الإنجاز هي (تركي،1990):

1. **التنافس الاستقلالي Autonomous Competence**: تعرف خبرات الطفولة البدائية خبرات أساسية في تطوير أهداف الإنجاز، ويظهر الإنجاز الذاتي الحسن التنظيم مع

ظهور اللغة والقدرات والمهارات. أي في عمر (1.5 إلى 2.5) سنة؛ حيث يصبح لدى الفرد دافع الإنجاز الاستقلالي أكثر فاعلية لقوة القدرات، ويشعر الفرد بمتعة الإنجاز الاستقلالي مع تعلمه التحدث واكتشاف إمكانيات اللغة؛ حيث يكتشف الفرد قدرته على القيام بأعمال لم يكن قادرا على القيام بها من قبل، ولا يجتاز الفرد هذه المرحلة بنجاح إلا بعد أن يأخذ حرية التفاعل مع البيئة واكتشافها بالإضافة إلى دعم فعله واستثارته.

2. **المقارنة الاجتماعية حول الإنجاز Social Comparison About Achievement:** وتبدأ هذه المرحلة في السنوات الأولى في المدرسة؛ فيتعرض الفرد لضغوط تدفعه للتقويم الاجتماعي وترغبه فيه، وتصبح المقارنة الاجتماعية للإنجاز استجابة آلية، ويتناقص التمركز حول الذات. وتسمح هذه المرحلة للفرد من خلال وظيفتها الإخبارية بتسوية إخفاقاته وتزوده بمعلومات عن نفسه وعن علاقته بالعالم الذي حوله، أما الوظيفة المعيارية فتبرز عندما يوضع الفرد في المدرسة ويتوقع منه توجيه نفسه نحو المقارنة الاجتماعية رغم عدم تأييد أسرته لذلك.

3. **تكامل دافعية الإنجاز الذاتي ودافعية الإنجاز القائمة على المقارنة الاجتماعية:** ويحدث هذا الدمج بين النوعين عندما لا تصبح الأخيرة المعيار الذي يتحكم في فكرة الفرد في الإنجاز؛ فتفوق الجانب المعياري الجمعي يجعل للإنجاز القائم على المقارنة بالآخرين الأهمية الأولى، أما في حال بروز الجانب الذاتي للدافعية فإن احتمال التكامل ممكن؛ فيستخدم نوعي الدافع معا كإطار مرجعي للحوافز دون التضحية بأحدهما من أجل الآخر.

مميزات ذوي دافعية الإنـــجاز المرتفع

يتميز الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بالعمل بجدية أكثر من غيرهم، والميل لوضع أهداف بعيدة المدى، والميل للمخاطرة، والقدرة على تحقيق نجاحات أكثر في مواقف متعـــددة من حياتهم، يحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، وغالبا مـــا يـــسجلون علامـــات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية وفي حل المشكلات، ولـــديهم مسؤولية شخصية لحل المشكلات، كما يحققون تقدما واضحا في المجتمع. إضافة إلـــى أنهـــم واقعيون في انتهاز الفرص بعكس ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة الذين يكون طمـــوحهم إمـــا بسيطا جدا أو أكبر بكثير من قدراتهم.

(غباري وأبو شعيرة، 2009؛ Santrock, 2003; French,etal., 1985).

كما أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا دراسيا، ويحصلون على الترقيات في وظائفهم، وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم، كما يميلون إلى اختيار المهام متوسطة الـــصعوبة والتي فيها تحد، كما أن لديهم رغبة كبيرة في الحصول على تغذية راجعـــة حـــول أدائهـــم، فيفضلون الوظائف والمهام التي تعتمد فيها المكافآت على الأداء الفردي (الترتـــوري،2006؛ علاونة،2004).

ويرى قطامي وقطامي (1995) ان معرفة مدى الدافعية والاتجاهات تساعد على التنبؤ بالسلوك المستقبلي للأفراد وتعتبر وسيله لتفسير السلوك مثل التحصيل وحل المشكلات.

ومن خلال الأبحاث التي طبقت على الأقليات وُجِدَ بأن مستوى دافعية الإنجاز وطمـــوح الطلاب السود أعلى بكثير من الطلاب البيض على الرغم مـــن الفروقـــات فـــي التحـــصيل (Cokley, 2003). وفسر الحجي (1996) هذا الامر بتأثير البيئة الجوهري على سلوك الفـــرد وزيادة رغبته بالتميز والتفوق عن الاخرين.

خصائص دافعية الانجاز

يشير اتكنسون (Atkinson) إلى أن النزعة لإنجاز النجاح تعد استعدادا دافعيا مكتسبا يختلف بين الأفراد كما يختلف لدى الفرد ذاته في المواقف المختلفة، ويؤكد أن هذا الدافع يتأثر بثلاثة عوامل رئيسة عند القيام بمهمة معينة، وهذه العوامل هي (نشواتي،1996):

1. **الدافع لإنجاز النجاح:** يقوم الأفراد بأداء المهمات المطلوبة منهم بنشاط وحماس كبيرين بهدف اكتساب خبرة النجاح وتجنب الفشل، ويختلف الأفراد في درجة الدافع لتجنب الفشل؛ فمنهم من يؤدي المهمة بحماس كبير تمهيدا للنجاح، ومنهم من يؤديها بطريقة ما فقط لتجنب الفشل المتوقع. ويعتمد الدافع للنجاح على الخبرات السابقة عند الفرد ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة الخاصة بالمهمة.

2. **احتمالية النجاح:** تتوقف احتمالية نجاح أي مهمة على التقويم الذاتي للفرد الذي ينجز تلك المهمة؛ فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد فرصة للمرور في خبرة النجاح، أما المهمات الصعبة فلا يرى الأفراد لديهم قدرة على أدائها، بعكس المهمات المتوسطة الصعوبة فالفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بحسب تفاوت الدافع.

3. **قيمة باعث النجاح:** قيمة باعث النجاح في عمل ما تساوي صعوبة هذا العمل الظاهرة، فإذا كان العمل سهلا جدا ويتوقع نجاح الشخص فيه نجاحا تاما تكون قيمة الباعث منخفضة، أما إذا كان العمل صعبا جدا واحتمال النجاح فيه ضعيفا فإن قيمة باعث النجاح عالية. بمعنى أنه كلما زادت صعوبة المهمة احتاجت قيمة باعث نجاح أكبر للحفاظ على مستوى دافعية مرتفع؛ حيث أن المهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد.

ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي بأن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تدفعه لتحقيق التوازن المعرفي لديه، فيندمج في المواقف التعليمية ويثابر ويجتهد لزيادة خبرته وتحقيق مستويات تحصيلية ومهارات معرفية متميزة ومرتفعة، كما يركز هذا الاتجاه على تفسير استجابات المتعلم لمواقف محددة وكيف تؤثر في فهمه لذاته وللآخرين مما ينعكس على سلوكه وتصرفاته المستقبلية (Hudgins,etal.,1983).

أما الاتجاه التحليلي فيقوم على فكرة أن الإنجاز يتحقق إذا حقق صاحبه الشعور بالرضى والسعادة التي تمثل دافعا للفرد. ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الفرد يحلل سلوكه الحاضر والمستقبلي، ويربطه بالكم الذي يشعر فيه بالسعادة والراحة؛ فالسلوك الذي يسبب له السعادة المطلوبة يعد دافعا له للإنجاز السريع والجيد. (Brobhy & Good,1986).

ويستند أنصار الاتجاه السلوكي إلى فكرة أنه لا بد أن يكون وراء السلوك البشري دافع، ويرون أنه لتفسير السلوك لا بد من التعرف على دوافعه البيولوجية الأصل أولا. وينظر السلوكيون إلى الدافعية بأنها حالة تسيطر على الفرد وتتمثل في استجابة مستمرة مرهونة بمعزز ما، مما يقرن أداء الفرد لاستجابة ما وتكراره لها بالحصول على المعزز (Alberto & Troutman, 2003).

أما نظريات الاتجاه الإنساني فترى أن وراء سلوك الإنسان دوافع تتعلق بإشباع الذات؛ فبدون تحقق إشباع الحاجات الضرورية لن يشعر الفرد بتحقيق الذات. ومن ناحية تعليمية يتحقق النجاح والإنجاز من خلال إتاحة الفرصة للطلاب لإشباع ميولهم ورغباتهم التي تناسب قدراتهم واستعداداتهم (Lefton,1979).

وتشير نظريات الاتجاه الاجتماعي إلى أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم ونظرتهم للنجاح والفشل، وهذا الاختلاف هو المحدد الرئيس للسلوك؛ فكيفية تفكير الفرد في النجاح والفشل تؤثر في دافعيته للإنجاز (Hudgins,etal.,1983).

دافعية الانجاز والفاعلية الذاتية

تشير العديد من الدراسات مثل (Cervone&Peake,1986 ؛ Zimmerman,1990) وغيرها إلى وجود علاقة قوية بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز؛ حيث يعد كلاهما من محددات السلوك الإنساني بأشكاله المختلفة، كما تقف فاعلية الذات وراء دافعية الفرد لأداء سلوك معين؛ والتي تظهر في كمية الجهد المبذول والمدة التي سيصمد فيها حتى يتمكن من إنجاز السلوك وتحقيق الأهداف .

اذ يتضح أن دافعية الإنجاز، ومعتقدات الفرد حول ذاته مرتبطة بشبكة متلاحمة لا يمكن عزلها عن بعضها البعض، ويجب أن ينظر إليها ككل؛ الأمر الذي يحقق الفاعلية والقدرة على مواجهة المشكلات والتحديات(الزيات،2004).

ويرى ريتشارد وادوارد (Richard&Edward,2000) أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخليا لأداء مهمة ما عند توفر اولا الفاعلية الذاتية العالية التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح، وثانيا عند إدراك المحددات الذاتية التي تشير بأن لدى الأفراد القدرة على التحكم بقدراتهم مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

ويرى باندورا (Bandura) أن الفاعلية الذاتية تمثل وسيطاً معرفياً؛ فتوقع الفرد لفاعلية ذاته هي المحدد لطبيعة السلوك الذي سيقوم به، ومقدار الجهد الذي سيبذله لتحقيق غاياته،

بالإضافة إلى درجة المثابرة التي سيقدمها في مواجهة المصاعب والمتاعب التي قد تقف عائقاً أمامه (Benz,etal.,1992).

وتعدّ الفاعلية الذاتية من المفاتيح القوية؛ فمن خلال معتقدات الفرد الشخصية حول كفاءته وفاعليته الذاتية، يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها، وإذا كان اعتقاده أنه لا يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة فإنه يتخلى عن المحاولات المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعى إليه؛ فالفرد المتمتع بفاعلية ذاتية مرتفعة يكون أكثر قدرة على الإصرار والتحمل والمثابرة لإنجاز المهمات، وحل المشكلات، ويصبح أكثر وعياً، واتزاناً وأقل توتراً وأكثر ثقة بالذات، ويحصل على غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد الأخلاقية والقانونية (المعايطة،2000).

ويشير باندورا (Bandura) في هذا الصدد إلى أن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وبقدرته على التحكم بالأحداث. ويؤثر الحكم على مستوى الفاعلية الذاتية على طبيعة العمل، أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وعلى مقدار الجهد الذي سيبذله، وعلى مدى مثابرته في التصدي للمعيقات التي تعترضه، وعلى أسلوبه في التفكير، وعلى مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها (Bandura,etal.,1987؛ الزيات،2001).

ويشير سيرفون وبيك (Cervone & Peake,1986) إلى أن معتقدات الأفراد حول الفاعلية الذاتية هي التي تحدد مستوى دافعيتهم وتنعكس على المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العوائق؛ فكلما زادت ثقة الفرد بفاعليته الذاتية زادت جهوده وإصراره على تخطي العوائق والعقبات وأبدى مجهودا عظيما في السيطرة على

المشكلات التي تواجهه، أما الشك في الفاعلية الذاتية فيؤدي إلى التقليل من المجهود المطلوب لحل المشكلات ومحاولة حلها بطريقة غير ناضجة.

وتشكل الفاعلية الذاتية متنبأً متسقاً (Consistent) أكثر من مركبات الدافعية حول السلوك الأكاديمي ويفسر الباحثون هذا التنبؤ بأهمية خاصته؛ أي كلما كان الموضوع أكثر شخصي وخاص كلما زادت درجة التنبؤ في العمل.(Pajares & Schunk,1999; Zimmerman, etal.,1996 ; Schunk,1989 ; Bandora,1997;).

وبحث جرين (Green,2000) في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة والدافعية الداخلية والخارجية لدى عينة من الطلبة الأمريكيين الإفريقيين في الجامعات الأمريكية مستخدمة مقياسا للفاعلية الذاتية المدركة، ووجدت أن مستوى الفاعلية لديهم كان مرتفعا؛ في حين كان مستوى الدافعية الداخلية والخارجية متوسطا.

الفاعلية الذاتية

يرى باندورا بالفاعلية الذاتية على انها اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة منه وتنفيذها لإنجاز الأهداف المرغوبة، كما أنها ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما، وأيضا هي معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها بصورة ناجحة (Bandura,1998).

استمر باندورا بتطوير مفهوم الفاعلية الذاتية وربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك من خلال نظريته الاجتماعية المعرفية التي وحدت مفهوم السلوك الإنساني باعتبار الإنسان مساهما في تكوين النظام الاجتماعي وأحد مخرجاته؛ حيث طور الفكرة القائلة بأن الأفراد يمتلكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضبطاً قياسياً أو معيارياً لأفكارهم وأفعالهم ومشاعرهم، وهذا

الضبط القياسي يمثل الإطار المعياري للسلوكيات الصادرة عن الأفراد من حيث مستوى أو محتوى هذه السلوكيات؛ فاعتقادات الفاعلية الذاتية تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك من خلال تأثيرها على مستوى الأهداف، والنتاجات المتوقعة، والحالة النفسية، وإدراك الفرص المتاحة (Bandura,1997; Ross & Gary,2004).

وقد ركز باندورا (Bandura) في أعماله على القوى الإنسانية؛ حيث أشار إلى أن تنظيم الذات والتوقعات والسعي لبلوغ الأهداف تعد جزءا هاما من نظريته في بناء الفاعلية الذاتية، كما قدم باندورا (Bandura) وصفا لنموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من ثلاثة عوامل ذات تأثير متبادل تشكل الأساس في تكوين القوى الذاتية للأفراد وهي: البيئة، والعوامل الشخصية، والسلوك، وهذه العوامل يختلف تأثيرها باختلاف الأحداث والظروف (Suzanne,2000).

ويذكر باندورا وورد (Bandura & Wood,1989) أن القناعة أو المعتقدات بفاعلية الذات تؤثر في عمليات الانتباه والتفكير والتعلم عند الأفراد، وتظهر بطريقة إما مساعدة أو معيقة للذات. فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، بينما الأفراد الذين يشعرون بالشك في فاعلية ذواتهم يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم في الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة.

وفي هذا الاتجاه يؤكد باندورا (Bandura,1995) أيضا أن السلوك والمثابرة لدى الفرد يعتمدان على توقعاته وأحكامه المتعلقة بالمهارات السلوكية، وكفايتها للتعامل مع التحديات البيئية والظروف المحيطة. كما يرى أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة في الإثارة الانفعالية. وكلما زادت الفاعلية الذاتية ارتفع الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية. كما أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على فعل أمور

إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أمـا ذوي الفاعليـة المنخفضة فيرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه (جابر،1986).

ويمكن أن تتنبئ الفاعلية الذاتية بالسلوك البشري من خلال خمس سمات هي (الصقر،2006):

1. الفاعلية الذاتية تفحص تقدير الفرد لإمكانياته بدلا من صفاته الشخصية.
2. الفاعلية الذاتية تعترف باختلاف أحكام الناس على إمكانياتهم في الأبعاد المختلفة.
3. يدرس باحثو الفاعلية الذاتية كيفية تأثير السياقات المختلفة على حكم الشخص على إمكانياته.
4. الفاعلية الذاتية هي معيار السيطرة، ويحدد مستوى الفاعلية الذاتية على أساس معايير تعرف بقيم عددية.
5. يجب أخذ قياسات الفاعلية الذاتية قبل أن يؤدي الأفراد المهمة في الواقع.

وعند الحديث عن الفاعلية الذاتية لا بد من التمييز بين توقعات الفاعلية وتوقعات النواتج؛ حيث أن توقعات النواتج تتضمن اعتقاد الأفراد بأن سلوكهم سيقود لنتائج معينة، أما توقعات الفاعلية فتشير إلى اعتقاد الأفراد بإمكانية قيامهم بالأنماط السلوكية المطلوبة للوصول لنواتج معينة (غباري وأبو شعيرة،2009).

وأشار حمدي وداوود (2000) إلى تأثر الفاعلية الذاتية بثلاثة عناصر قابلة للتعديل أو التغيير للوصول إلى الشعور الأمثل بالفاعلية وهي: توقع الفاعلية الذاتية، وتوقع النتائج، وقيمة النتائج المراد تحقيقها. كما يشير الزيات (2001) وباندورا (Bandura,1997) إلى أن مفهوم الفاعلية الذاتية يتطور من خلال الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في حياة الفرد، والزمن،

والطريقة التي يفسر بها الفرد نتائج سلوكه وخبراته السابقة، إضافة إلى طريقة تفكير الفرد سواء بطريقة علمية أو غير ذلك.

وقد ميز باندورا (Bandura,1997) بين الفاعلية الذاتية المعرفية التي تتضمن قدرات الفرد في الأداء الأكاديمي، والفاعلية الذاتية السلوكية التي تتضمن تعلم مهارات جديدة، والفاعلية الذاتية الانفعالية التي تتمثل في السيطرة على الانفعالات، إضافة إلى الفاعلية الذاتية الاجتماعية والتي تشمل التفاعل مع الآخرين. ووجدت العديد من الدراسات أن هناك ارتباطات إيجابية وسلبية للفاعلية الذاتية مع عدد من المتغيرات مثل الانبساط، والانطواء، والعصابية، والأمل بالنجاح، والخوف من الفشل، والقلق العام، وقلق الإنجاز، والخجل، والفضول، وقناعات الضبط الداخلية.

وعرف باجاريس (Pajares,1999) الفاعلية الذاتية على انها اعتقاد الفرد حول إمكاناته وثقته في معلوماته وقدراته، وأنه يملك من المقومات المعرفية، والانفعالية، والدافعية، والحسية العصبية، ما يمكنه من تحقيق المستوى المرضي له، والمحقق لتوازنه، ولطاقته وجهوده ضمن هذا المستوى.

اما العدل (2001) فعرف الفاعلية الذاتية بثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل.

في حين يرى جابر(1986) بالفاعلية الذاتية على انها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في أي موقف معين، وبالتالي عند مواجهة الفرد لمشكلة ما أو موقف معين يتطلب حلا يحاول الفرد أن يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك أو

الحل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك، اي شعور الأفراد بالثقة لأداء المهام والقدرة على مواجهة المشكلات في المواقف المختلفة.

ويقصد الزيات (2001) بالفاعلية الذاتية على انها اعتقاد الفرد لمستوى فاعليـة قدراتـه الذاتية وما تشمله من مقومات عقلية معرفية وانفعالية واقعية لمعالجة المواقف أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية.

وعرف رضوان (1997) الفاعلية الذاتية بأنها القدرة في التغلب على المهمات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وهي تدفع الفرد لاختيار المتطلبات والقرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات، وتؤثر على الجهود المبذولة ومدى الاستهلاك المادي والمعنوي الـذي سيبذله الفرد لمواجهة مشكلة ما.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يرى الباحث أن الفاعلية الذاتية هـي أحكـام الفـرد أو توقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعـات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك.

مصادر الفاعلية الذاتية

يرى باندورا (Bandura,1995) واليوت وآخرون (Elliot,etal.,2000) أن هناك أربعـة مصادر رئيسة للمعلومات تؤثر على تطور الفاعلية الذاتية لدى الأفراد، وهذه المصادر هي:

1. **إنجازات الأداء (Performance Accomplishments)**: تشير إنجازات الأداء إلى نجاح المتعلم الذاتي في مهمة سابقة، فالنجاح يولد النجاح ويزيد توقع النجاح، حيث يعتبر مـا يحققه أداء الشخص من إنجازات من أكثر المصادر تأثيراً في الفاعلية الذاتيـة. لـذلك، يرفع الأداء الناجح بصفة عامة توقعات الفاعلية الذاتية، بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها،

وهناك عدة لازمات لهذه العبارة العامة، وأولها: أن النجاح في الأداء يرفع الفاعلية الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل، وثانياً: إذا أنجز الفرد المهمة بنفسه ارتفعت فاعليته الذاتية أكثر مما لو أنجزها بمساعدة الآخرين، وثالثاً: الإخفاق يؤدي على الأغلب إلى إنقاص الكفاءة، حيث نعرف أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهد، أما حين نخفق ونحن نحاول عدة مرات فإن ذلك لا يغير الفاعلية الذاتية.

2. **الخبرات البديلة (Vicarious Experience)**: إن ملاحظة الفرد للآخرين من نفس المستوى من القدرة وهم ينجحون يرفع الفاعلية الذاتية لديه، وإن ملاحظته لفرد آخر يملك نفس الكفاءة وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض فاعليته الذاتية. وعندما يكون النموذج مختلفاً عن الملاحظ فإن تأثير المثيرات البديلة يكون أقل على الفاعلية الذاتية. وعندما تكون خبرة الشخص بالمهمة قليلة فإن تأثير الخبرات البديلة يكون أقوى، وعلى أية حال فإن النمذجة أقل تأثيراً من الخبرة الشخصية على رفع مستويات الفاعلية الذاتية.

3. **الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)**: يعد الإقناع اللفظي من مصادر تعديل الفاعلية الذاتية، رغم أن هذا المصدر تأثيره محدود إلا أنه وفي ظل الظروف الطبيعية يمكنه أن يقوم برفع الفاعلية الذاتية أو خفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أولاً: أن يكون الشخص مصدر الإقناع ذا مصداقية عالية، ثانياً: أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي، وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم الشخص على فاعليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي.

4. **الاستثارة الانفعالية (Emotional states)**: تعلم معظم الناس أن يحكموا على قدرتهم على تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية؛ فالانفعال الشديد يؤثر سلبا على

الفاعلية الذاتية أما الاستثارة الانفعالية المتوسطة فتعمل على تحسين مستوى الأداء وبالتالي رفع الفاعلية الذاتية.

ويشير جابر (1986) وباندورا (Bandura,1995) إلى ان مصادر الفاعلية الذاتية تتكون من الخبرات المباشرة مثل نجاح الفرد في التغلب على مشكلة أو موقف وإدراكه للعلاقة بين الجهود التي بذلها والنتائج التي حصل عليها. والخبرات غير المباشرة مثل التعلم بالملاحظة، والخبرات الرمزية مثل الإقناع من الآخرين للشخص بقدرته على القيام بسلوك معين. والخبرات الانفعالية.

خصائص الفاعلية الذاتية

تنبع أهمية الفاعلية الذاتية في تأثيرها على مظاهر متعددة في سلوك الفرد، وتحديدا فهي تتضمن اختيار النشاطات فالفرد يختار ما يناسبه من نشاطات يعتقد بقدرته على النجاح فيها، متجنبا النشاطات التي سيفشل في حلها. والتعلم والإنجاز حيث يميل الفرد ذو الفاعلية الذاتية المرتفعة إلى التعلم والإنجاز أكثر من ذي الفاعلية الذاتية المنخفضة. والجهد المبذول والإصرار فالأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يميلون لبذل جهود أكبر عند محاولة إنجاز مهمة معينة بإصرار كبير يحول دون توفر أي عائق لتقدمهم ونجاحهم، أما ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة فهم أقل جهدا في أداء المهمات ويتوقفون بسرعة أمام العقبات التي تعيق تحقيق مهمتهم (Mayor & Sutton,1996).

برهن باندورا (Bandura) أن الفاعلية الذاتية تتكون من ثلاثة أبعاد تدل على إجراءات القياس المختلفة وهي (Bandura,1997) اولاً مقدار الفاعلية ويختلف تبعا لصعوبة أو طبيعة الموقف، ويمكن الحكم على طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الذات بمختلف الوسائل مثل مستوى الإتقان وبذل الجهد، والدقة والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب. ثانيا

العمومية وتعني المدى الذي يمكن أن تعمم فيه الفاعلية عن وضع معين إلى اوضاع اخرى، وتختلف العمومية باختلاف عدد من الأبعاد مثل درجة التشابه في الأنشطة، والطرق التي يعبر بها عن الإمكانيات والقدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، والتفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. وثالثا القوة وتشير إلى تقدير عدد الأفراد القادرين على النجاح في مهمة محددة، وتتحدد القوة في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.

علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز وحل المشكلات

تزايد الاهتمام بالفاعلية الذاتية ودورها في الدافعية بشكل كبير في الآونة الأخيرة. ويعد إدراك الفاعلية الذاتية في الأداء المدرسي سببا في مضاعفة العمل وبذل المزيد من الجهود والمواظبة على أداء المهمات، مما يؤثر إيجابا في عملية التعلم والتعليم (غباري وأبو شعيرة، 2009).

ويؤكد هاكت وآخرون (Hackett,etal.,1992) أن هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والنجاح الأكاديمي وحل المشكلات، وللفاعلية الذاتية قدرة تنبؤية قوية من بين متغيرات البحث (الجنس، العرق، الدعم الاجتماعي) بالإضافة إلى الدرجة المتدنية للفاعلية الذاتية لدى ابناء الأقليات مقارنة مع مجموعة الأغلبية.

وتعمل الفاعلية الذاتية كمعينات أو معوقات ذاتية في حل المشكلات، ويؤكد الباحثون في هذا الصدد أن الأفراد ذوي الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية أقدر على تركيز تفكيرهم على تحليل المشكلات للوصول إلى الحلول المناسبة لها، أما الأفراد ذوي الشعور بعدم الفاعلية الذاتية فيتحول تفكيرهم إلى الداخل ويتسبب بالوقوع في المشكلات مما يقودهم إلى الفشل وعدم النجاح، كما يتفوق مرتفعي الفاعلية الذاتية على منخفضي الفاعلية الذاتية في مهارات ما وراء

المعرفة مثل تحديد الأهداف ووضع الخطط والتحكم والمراقبة والتقويم الذاتي (Bandura,2007).

وقد أشار زيمرمان (Zimmerman,1990) إلى أن مرتفعي الفاعلية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء خاصة عند حل المشكلات الصعبة. ويؤكد هاريس (Harrise,1990) أن فعالية الذات تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة التي يقوم بها، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها؛ وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فاعلية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل.

الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً

وأجمع العديد من الباحثين على أن التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated learning) هو الحل الأمثل لرفع مستوى التفكير عند الطالب عن طريق اعتماده على مهارات ما وراء المعرفة بدرجة عالية للوصول إلى إنجازات أكاديمية عالية، ولا يمكن تفسير التعلم المنظم ذاتيا بدون الدافعية، وكلما تقدم الطالب في التعلم المنظم ذاتيا كلما ارتفعت فاعليته الذاتية، فالفاعلية الذاتية مركب أساسي للدافعية ولها تأثير عالي على إنجازات الطالب ومهاراته في حل المشكلة (Schunk & Ertmer,2000). وتعد دافعية الإنجاز مركبا أساسيا في شخصية الطالب ومتنبئا هاما حول ما يفعله الطالب بالمعلومات والمهارات التي يملكها وبناء عليه يتقرر نجاحه أو فشله في التعليم (Bandura,1997؛Pajares,1999 ؛ كاتس،2002).

ويبرز تأثير الفاعلية الذاتية بشكل واضح في التعلم المنظم ذاتيا من خلال تحديد أهداف شخصية: حيث تدفع الفاعلية الذاتية العالية بالفرد من خلال علاقة دائرية لوضع أهداف يسعى لتحقيقها، وتحقيق الأهداف يرفع من الفاعلية الذاتية، وتزيد من قدرة الفرد على حل المشكلات واتخاذ القرار المؤدي إلى إنجازات عالية، كما تؤثر على تقدير الذات عند الطالب؛ حيث تؤدي

الفاعلية الذاتية العالية إلى رفع تقدير الذات ، بالإضافة إلى تأثيرها على اختيار المواقف والمهام الصعبة التي تشكل تحدي للطالب في تحقيقها (Zimmerman,1990،Bandura,1997).

ما وراء المعرفة

يستخدم مفهوم ما وراء المعرفة، وفوق المعرفة، والمتيا معرفة، وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والوعي بالتفكير كمترادفات لمفهوم (Metacognition)، والذي يقصد به معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات (الزيات ،2004).

وقد لاحظ فلافل (Flavell,1979) الافراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الاخرى أي ان ما وراء المعرفة تقود الطلاب للاختيار، وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها ان تنظم تعلمهم.

واعتبر أسلوب التعلم المنظم ذاتيا المستند إلى عمليات ما وراء معرفية، احدى الاساليب التي تهدف إلى تحسين ورفع فاعلية المتعلم الذاتية ومشاعر الضبط الذاتي، ومن شأنها أن تجنبه المشاعر المصاحبة للفشل الأكاديمي وتجعله يدرك ويفكر كيف يعدل من عمليات التنظيم الذاتي ليواجه المشكلات، والمهام التعليمية المتنوعة (Livingston,1997).

ويشير ستيرنبرغ (Sternberg,1997) إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة لتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة. ويؤكد كلوي (Kluwe,1982) على أن بحث ما وراء المعرفة

لدى الأفراد يمكننا من فهم الإنسان كعضو مفكر وعضو ضابط لنفسه، لديه القدرة على تقييم ذاته وغيره، ويمكنه توجيه سلوكه نحو أهداف معينة سعيا وراء تحقيقها.

ويرجع الفضل في تطوير مفهوم ما وراء المعرفة إلى فلافيل (Flavell,1979) والذي أكد بان مفهوم ما وراء المعرفة يعتمد على مجموعة من الأسس كالتفكير حول الأفكار الذاتية للفرد والذي يتمايز فيما يعرفه الفرد (معرفة ما وراء المعرفة). ما يمكن للفرد عمله (مهارات ما وراء المعرفة). والحالة المعرفية أو الانفعالية أو الواقعية المعاشة التي يكون عليها الفرد.

ويتأثر التفكير ما وراء المعرفي من الواقع الخارجي المعاش للفرد وتفاعله الموقفي مع المحددات البيئية الموقفية المعاشة. ومن التمثيلات العقلية المعرفية الداخلية للواقع المدرك والتي تشمل ما يعرفه المرء عن هذه التمثيلات الداخلية، وكيف تعمل، وكيف يشعر بها وحولها. وعليه فإن ما وراء المعرفة هي الوعي بالذات الذي يتبدى من خلال فعالية ونشاط وإيجابية الفرد في بيئته، وامتلاكه حسا عاليا بذاته كعنصر فاعل واعي بالاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها(Flavell,1979).

وتشير ويلسون(Wilson,1998) إلى أن تفكير ما وراء المعرفة يتطور مع العمر؛ حيث يطور الأفراد مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لتحسين عمليات التذكر والضبط ومراقبة التفكير مع التقدم في النمو المعرفي.

أثار غموض مفهوم ما وراء المعرفة وتداخله مع غيره من المفاهيم المعرفية الأخرى وصعوبة استقلاله النسبي وقياسه محاولات العديد من الباحثين للوصول إلى تعريف أكثر تحديدا وتمايزا له، وقد عرفة فلافيل(Flavell,1979) على انه وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة.

بينما عرفة سونسون (Swanson ,1990)على انه وعي الفرد وسيطرته علــى عملياتــه المعرفية الخاصة بعمليات التعلم.

بينما عرفه ويلسون(Wilson,1998) على انه معرفة الفرد ووعيه بعمليات التفكير الذاتية لديه واستراتيجياته المشتقة، وقدرته على تقويم وتنظيم وضبط عمليات تفكيره ذاتيا، انها التعلم بشأن: كيف ولماذا يفعل الفرد ما يفعله.

اما اخرون فعرفوه على انه التفكير في التفكير أو التفكير حــول المعرفــة الذاتيــة، أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعــادة ترتيــب المــادة والاختيــار والتقــويم، والتــي تتكــون مــن خــلال التفاعــل مــع المهــام التعليميــة (Leather & Mcloughlin,2001).

في حين عرفة ليفينغستون (Livingston,1997) بالتفكير عالي الرتبة الذي يتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة وتتمثل بالتخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم. او المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي أو تفكير الفرد حول تفكيره، وتتضمن تفكير الفرد فيما يعرف وما لا يعرف، ومراقبة كيف تسير عملية تعلمه وتفكيره.

اما ابو عليا (2003) فعرفه على انه التقييم المعرفي لأنشطة المتعلم والتفكير في كفاية التفكير؛ إذ أنه يراقب التفكير ويقيم كفاياته في قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ويعمل على تصحيح تقييماته بطريقة تؤدي إلى الحل، ومن ثم يعمل علــى اختيــار الاســتراتيجيات المناسبة لتحقيق الحلول، إضافة إلى استخدام التفكير المــنظم ذاتيــا لإرشــاده إلــى أعمالــه الصحيحة.

وبالاطلاع على التعريفات السابقة يعرف الباحث ما وراء المعرفة بأنه قـدرة الطالـب المتعلم على ممارسة نشاط عقلي يكون فيه واعياً بذاته وبطريقة تفكيره وعملياته العقلية أثنـاء حل المشكلات الحياتية.

يشير كوستا وكاليك (Costa & Kallick,2001) إلى أن أهمية ما وراء المعرفة تتبدى في تمكين الفرد من تطوير خطة عمل والمحافظة عليها في ذهنه وتأملها وتقييمها، ومساعدته في متابعة الخطوات المخطط لها بمستوى مرتفع من المعرفة الواعية أثناء تأدية العمـل. وتنميـة مهارة التقييم الذاتي لأغراض تحسين الأداء في المهمات المعرفية المعقدة.

اما جراهام (Graham,1997) فيشير إلى أن ما وراء المعرفة تسهم في تحسين طريقـة التفكير لدى الفرد وتجعله مفكرا مخططا ناقدا مكتشفا مقيما مقررا ومنتجا، كما تجعله مـدركا لأفعاله وتأثيرها في الآخرين وفي البيئة المحيطة، وتنمي لديه القدرة على الانتقـاء والتجديـد والابتكار والإبداع ومواجهة التسارع المعرفي والتكنولوجي.

مكونات ما وراء المعرفة

يرى فلافل (Flavell,1979) أن هناك مكونين أساسيين لما وراء المعرفة هما:

أولاً: معرفة ما وراء المعرفة Metacognitive knowledge: وتتكون بـشكل أساسـي مـن المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعـل معـاً لتنـتج أعمـالاً أو مخرجات معرفية، وتتضمن ثلاثة عناصر هي:

1. **معرفة الشخص Person knowledge**: وتشمل كل ما تفكر به حول طبيعتك، وطبيعـة غيرك من الناس كمعالجين للمعرفة، وتقسم إلى مجموعة من التقسيمات الفرعية مثـل: المعتقدات حول الفروق بنوعيها: الفردية والبينية (Haugh & Pawtowski,1996).

2. معرفة المهمة Task knowledge: وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية، سواء كانت هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة أو غير مألوفة، مكررة أو مكثفة، منظمة أو غير منظمة، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو لا يمكن الثقة بها، وهكذا. وعليه، فإن معرفة ما وراء المعرفة تتمثل بالطريقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية، وإلى أي مدى يمكن أن تنجح في تحقيق الهدف، ومدى قدرة الفرد على أن يحدد أن بعض الأعمال المعرفية مطلوبة أكثر من غيرها لكنها أصعب (Baired,1999).

3. معرفة الاستراتيجية Strategy knowledge: وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات، التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسة والثانوية، إضافة إلى الوعي بالتعلم الذاتي للفرد، ومعرفة كيف نزود هذه المعرفة أو تلك بما يتناسب وطبيعة المواقف المحددة (Bronson, 2000).

ثانياً: خبرات ما وراء المعرفة Meta cognitive Experiences: حيث يرى فلافل (Flavell,1979) أنها قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد، وبسيطة أو معقدة في محتواها، وأنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيراً من الحذر، والتفكير الواعي، مشيراً إلى أن لخبرات ما وراء المعرفة تأثيراً كبيراً على الأهداف والمهمات المعرفية، ومعرفة ما وراء المعرفة، والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية.

وجاءت بعد تقسيمات فلافل تقسيمات عدة لمكونات ما وراء المعرفة تضمنت (Marzano,etal., 1988; Cross & Paris, 1988; Schraw & Graham,1997; Jacobs & Paris, 1987):

1. معرفة الفرد بذاته: وتشمل المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور مثل الالتزام والاتجاهات الإيجابية والانتباه.

2. المعرفة بعمليات التفكير: وتشمل المعرفة التصريحية، والمعرفة الإجرائيـــة، والمعرفـــة الشرطية.

3. ضبط عمليات التفكير: وتتضمن التخطيط والتنظيم والتقويم.

ويشير أبو عليا (2003) إلى عنصرين هامين تتضمنهما ما وراء المعرفة وهما:

1. **أشكال المعرفة:** وتشتمل على ثلاثة أنماط، المعرفة التقريرية والتي تشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة لإنجاز مهمة ما. المعرفة الإجرائية والتي تشير إلى المعرفة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة المتبعة لإنجاز مهمة ما، والمعرفة الشرطية وتشير إلى استخدام استراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما.

2. **الضبط التنفيذي لأداء المهمة: وتشتمل على ثلاثة عناصر هي:**

أ. التخطيط: ويشمل اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

ب. المراقبة: ويتضمن مراجعة الخطط والتأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف والعمل على تصحيح المسار.

ج. التقييم: وتتضمن التأكد من تحقق الأهداف، وهي عملية مستمرة من بداية تنفيــذ المهمة وأثناء العمل وبعد الانتهاء من التنفيذ.

مهارات ما وراء المعرفة

على الرغم من التداخل الملاحظ بين مهارات ومكونات ما وراء المعرفة؛ إلا أن جامـــا (Gama,2004) تحدثت عن ثماني مهارات فيما يلي عرضا لكل منها:

1. الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة: وتشير إلى وعي الفرد بدرجة فهمه للأهداف التـــي يسعى إلى تحقيقها، وقدرته على وصف المشكلة التي يواجهها بلغة تعبر عن فهمه لها.

2. وعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره: وتشير لوعي الفرد بقدرته على تحديد مواطن القوة والضعف في تفكيره أثناء حل المشكلة بهدف تدعيمها أو تعديلها.

3. وعي الفرد بخبراته السابقة: وتشير إلى القدرة على إدراك نوع وطبيعة المعرفة السابقة التي يختزنها الفرد في بنيته المعرفية، والتي ترتبط بالموقف الحالي لاستخدامها في مواقف مماثلة.

4. تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مشاكل مشابهة: وتعتمد على قدرة الفرد على استخدام المعلومات والمعرفة السابقة في الموقف التعليمي الحالي.

5. تنظيم الاستراتيجيات: وتتضمن قدرة الفرد على التفكير في الاستراتيجيات الفاعلة سابقا والاستفادة منها في مواقف مماثلة وتكرار استخدامها.

6. تنظيم الأعمال والقدرات لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة: وتشتمل على تحديد الأهداف، وضع الخطط للوصول إلى الأهداف، اختيار الاستراتيجيات التي تقود لحل المشكلة، التقويم من خلال مخرجات الأعمال السابقة.

7. تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل: وتتضمن قدرة الفرد على البقاء في المسار الصحيح أثناء القيام بالنشاط التعليمي، وتقويم الأعمال في ظل تحقق الأهداف.

8. تقويم فاعلية الاستراتيجية المختارة: وتعود إلى حكم الفرد على مدى نجاح الاستراتيجية التي استخدمها في حل المشكلة.

علاقة ما وراء المعرفة بالمتغيرات الأخرى

يعد تعليم مهارات التفكير وخاصة ما وراء المعرفة في حقيقة الأمر تعليما وتدريبا للطلبة على حل المشكلات، ويعد وعي الفرد بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب المعرفة وتوظيفها في التعامل مع المشكلات والمواقف التي

تعترض الفرد في حياته اليومية، فالتفكير وحل المشكلات لا ينفصلان عن بعضهما البعض (جروان، 2008؛ الحموري وأبو مخ،2011).

ويشير نولان (Nolan,1994) إلى أن ما وراء المعرفة هو أحد الميادين المعرفية التي تلعب دورا مهما في العديد من أنماط التعلم؛ حيث تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوّم تعلمه وبالتالي تحسين اكتسابه لعمليات التعلم المختلفة والسماح له بتحمل المسؤولية والتحكم بالعمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم؛ الأمر الذي يساعده على تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات. ويوضح كوستا (Costa) المشار إليه في رمضان(2005) أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى وعي الطالب بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلة؛ حيث يشمل هذا النوع من أنواع التفكير أنشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط والمراقبة والتقويم واتخاذ القرارات، كما له دور كبير من حيث إدارة الوقت والجهد عند القيام بمهام معقدة ويتضمن ذلك فهم المشكلة قبل التسرع في محاولة الحل.

كما يبين بيركينز(Perkins,1992) أن ما وراء المعرفة يعني قدرة المتعلم على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها لحل المشكلات، وكذلك القدرة على تقييم كفاءة تفكيره، ومعرفة كيف يفكر ويتعلم، والمعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية والوعي بالفهم.

والدارس لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يلاحظ العلاقة القوية بين وعي الطالب بتفكيره ووعيه بعمليات تفكيره وضبطها تجاه الحل الصحيح، وبين مهارات حل المشكلة المتمثلة في تفكير المتعلم في كيفية استخدام معلوماته السابقة لاستنتاج علاقات جديدة للتوصل للحل وما يرافق ذلك من عمليات تفكيره حول شروط الحل الصحيح وتوجيه خطوات الحل والتأكد من صحتها (الشافعي، 1998).

ويرى بيرس(Pierce,2003) أن تفكير ما وراء المعرفة يؤثر على الدافعية بسبب عزوها أو تفسيراتها السلبية من ناحية وتأثيرها على الفاعلية الذاتية من ناحية أخرى، فعلدما يحصل الطلاب على نتائج في الاختبارات فإنهم يحاولون الوصول إلى سبب أو أسباب عقلية أو منطقية تفسر لهم حدوث هذه النتائج، وعندما يحصلون على نتائج إنجازيه جيدة فإنهم يميلون أو ينزعون إلى عزو السبب إلى عاملين داخلين هما جهدهم الخاص أو قدراتهم الخاصة.

إن أحد المكونات أو المحددات الرئيسة لما وراء المعرفة هو مكون الوعي بالذات أو الوعي الذاتي بإمكانات الفرد ومحدداته المعرفية، وأن هذا الوعي بالذات يدعم ويعزز الضبط الذاتي للنشاط العقلي المعرفي، ومن ثم فإنه ذو طبيعة دافعية. فالمكون الدافعي يضبط أو يتحكم في هذا النشاط وعلاقته بالمهمة أو الأهداف موضوع المعالجة، وهذا الضبط أو التحكم قد يقود إلى نجاح أو فشل الفرد في إنجاز المهمة (الزيات،2004).

وتقف المحددات الدافعية خلف ناتج ما وراء المعرفة من النجاح أو الفشل، فإذا كانت نتيجة أعمالها لأنشطة ما وراء المعرفة نجاح، تدعم هذه النتيجة العزوات السببية لهذا النجاح، كما تدعم قدرات الفرد وجهوده في العمل على المهمة، فيصبح أكثر ثقة في معرفته بقدراته ومعلوماته وأنشطته؛ الأمر الذي يؤدي لمزيد من الدافعية لأعمال أنشطة ما وراء المعرفة بالمهام اللاحقة. وإذا كانت نتيجة أعمال أنشطة ما وراء المعرفة فشل، تدعم هذه النتيجة على نحو سلبي العزوات السببية لهذا الفشل التي تتمايز في اتجاهين: إذا كان رد الفشل لأسباب داخلية تتوقع عدم تأثر دافعية الفرد، أما إذا كان رد الفشل لأسباب خارجية كالحظ وصعوبة المهمة نتوقع تأثر دافعيه الفرد سلبيا ونقصانها، فيقل مستوى أداءه وأعماله لأنشطة ما وراء المعرفة، ومن ثم ينخفض مستوى الأداء، وبناءً عليه فإن العلاقة بين الدافعية وما وراء المعرفة

هي علاقات دائرية تقوم على التأثير والتأثر. ولعل ما يدعم هذه الرؤية، أن مكون الـضبط أو التحكم هو محدد أو مكون مشترك بين كل من الدافعية وما وراء المعرفة (الزيات،2001).

ويرى الباحثان باريس ووينوجارد (Paris&Winogard,1990) أن مفهوم ما وراء المعرفة يتداخل إلى حد ما مع مفهوم الفاعلية الذاتية من حيث وعي الفرد بقدراته ومعلوماته، وقدرته على تفعيل العمليات العقلية المعرفية لتوليف واشتقاق أو إنتاج الحلول أو إنجاز المهمات.ويؤكد جاسكل المذكور في ابو غزال (2007) ان تدريب الاطفال على استخدام ما وراء المعرفة يساهم في رفع مستوى الفعالية الذاتية أي بدورها تؤثر ايجابيا في رفع مستوى دافعيه الانجاز لتساعد الاطفال في اداءهم.

وعلل الجراح وعبيدات (2011) في دراستهم المستوى المرتفع في التفكير ما وراء المعرفي عند طلاب الجامعة، الى طبيعة المناهج وما ينطوي عليها من اساليب تدريس غير تقليديه مثل استخدام الحواسيب والمختبرات وكل هذه الامور تجعل الطالب اكثر وعيا بالمعرفة التي يتلقاها، نتيجة التفاعل مع المادة العلمية، كما ان للنقاشات الصفية داخل قاعه الدراسة دورا في زيادة وعي الطالب بالمعرفة فهو يقوم بدور السائل والمجيب والمراقب والمنظم والمقيم كل ذلك يساهم في الانتقال من مرحله المعرفة الى ما وراء المعرفة حيث ان طلبة المرحلة الجامعية يكونون قد وصلوا الى مرحلة النضج العقلي ولديهم القدرة على التفكير المجرد والتفكير المنطقي والتنظيم والتخطيط والتحكم بالنشاطات المعرفية ومراقبتها وتقويمها (الجراح وعبيدات،2011; الجراح،2009 ; leal,1987).

ومن الجدير بالذكر أن الطلبة العرب الفلسطينيين يعانون في الجامعات الإسرائيلية مـن صعوبات ومشكلات أكاديمية واجتماعية ونفسية عديدة، مما يؤثر سلبيا على أدائهم الأكـاديمي

وتفاعلهم الاجتماعي والشعور بعدم الثقة وفقدان الشعور بالأمن. ولهذا، فإن معظم الجامعات وجهاز التربية والتعليم يولي أهمية بالغة لتحقيق التأقلم ومساعدة الطلبة في حل مشاكلهم، لكن شعور الطالب العربي بأن لديه مشكلة بارتباطه بهذه المؤسسات يؤدي إلى تعرض الطلبة لمجموعة من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية: كالخوف، التوتر، القلق، الشعور بالعزلة وتدني التحصيل الأكاديمي. ولما كان موضوع حل المشكلات مرتبطا بالكثير من العوامل والمتغيرات فإن الباحثين والمختصين في التربية وعلم النفس حاولوا دراسة هذه المتغيرات لمعرفة مدى ارتباط موضوع حل المشكلات وعلاقته بالفاعلية الذاتية، ودافعية الإنجاز وما وراء المعرفة لدى الطالب العربي في الجامعات الاسرائيلية داخل الخط الأخضر. وإذا تمكن الباحث من التنبؤ بقدرة الطالب على حل المشكلات بناءً على قياس مستويات هذه المتغيرات فإن ذلك سيساعد المربين وأصحاب القرار في إعداد الطالب بشكل جيد وتهيئته لمواجهة حل المشكلات اليومية والمستقبلية بشكل ناجح وجيد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في البحث عن المتطلبات السابقة لمهارات الطالب في حل المشكلات كالخبرات السابقة والمعرفة التي يمكن أن يحصل عليها الطالب بتفكير ما وراء المعرفة، وذلك بعد إيمان الطالب بسلوكه وبقدراته (فعالية ذاتية) على الإنجاز، ووراء كل ذلك دافعية قوية تدفع الطالب لحل المشكلات وتحقيق الإنجاز. ومن خلال خبرة الباحث وتجربته كطالب في إحدى الجامعات والحالات التي كان يطلب فيها حل العديد من المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي كانت تواجهه وكان يقف حائرا لا يدري ماذا يفعل، تولد لدى الباحث إحساس بمشكلة الدراسة والتي يمكن تحديدها في، هل هنالك علاقة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز والتفكير ما وراء المعرفي ومهارات حل مثل هذه المشكلات؟ وخاصة في

بداية دراسته سواء كان حول أسلوب التدريس، المناخ الأكاديمي الجديد، او حتى مع المحاضرين والزملاء اليهود.

وعلى الرغم من أن مهارات حل المشكلة لدى الطالب تحتاج إلى مستوى عالٍ من التفكير كونها قدرة يمكن تعلمها إلا أن الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية جاءوا من مدارس يتعلمون فيها بالطرق التقليدية ويبذلون جهدهم على عمليات الحفظ والاسترجاع والتمارين والواجبات الروتينية ومن دون اكتساب لمهارات التفكير العليا، الأمر الذي قد يؤثر على قدرة الطالب العربي في حل المشكلات، لذا جاء البحث الحالي للدراسة حول مدى تنبؤ الفاعلية الذاتية، دافعية الإنجاز وما وراء المعرفة بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب والعوامل المؤثرة فيهما: كالجنس، التخصص والمستوى الدراسي. وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟

السؤال الثالث: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟

السؤال الرابع: ما مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\infty = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية على مقياس مهارات حل المشكلة تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟

السؤال السادس: ما الأثر المشترك والنسبي المتوقعين لكل من دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟

أهمية الدراسة

برزت أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

- تعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في مجال علم النفس التربوي، حيث تبحث في التعرف على دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة معا كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؛ مما يضع لها مكانة بارزة بين الدراسات السابقة، ولهذا فإنه من المأمول الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار المسؤولين في قيادة الجماهير العربية الفلسطينية في اسرائيل الى تعزيز هذه العوامل التي تشير الى مستوى مهارات حل المشكلة.
- إلى إعداد الخطط والبرامج والاستراتيجيات التي من شأنها أن تسهم في تقوية العلاقة بين المتغيرات السابقة التي تزيد من دافعية الإنجاز، وتمنح الطالب القدرة على إدراك فاعليته الذاتية، وإجراء المناسب من مهارات ما وراء المعرفة لمواجهة التحديات والصعوبات التي تقف أمامهم، خاصة في ظل الظروف التي يعيشها العرب الفلسطينيين داخل الخط الاخضر.
- توفر الدراسة معلومات ومعارف عن متغيرات الدراسة والعلاقة بينهما، مما يساهم في دعم حصيلة المعرفة للمكتبة العربية، وتقديم أدبيات تربوية للباحثين والدارسين، تسهل عليهم عملية الحصول على المعرفة.
- توفير أدوات (مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس ما وراء المعرفة، ومقياس مهارات حل المشكلة) تتمتع بدلالات سيكومترية تتناسب والبيئة الجديدة وهي البيئة الفلسطينية.

- **الكشف عن بعض العوامل النفسية والشخصية ومدى مساهمة هذه العوامل في تغلب** طالب الأقلية العربية الفلسطينية على المشكلات والصعوبات التي تواجهه في دراسته خلال الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في الجامعة.
- قلة الأبحاث حول هوية الطالب الجامعي العربي النفسية والشخصية داخل الخط الاخضر، دفع بالباحث للبحث حول الصعوبات التي يتعرض لها هذا الطالب داخل المؤسسة الجامعية الإسرائيلية الأولى في حياته.
- الكشف عن أنماط سلوكية تعليمية لدى طلاب الجامعات من الأقليات الأثنيه.

مصطلحات الدراسة

ورد في الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً على النحو التالي:

- **دافعية الإنجاز:** هي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (غباري وابو شعيره،2009). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على مقياس دافعية الإنجاز الذي أعد لأغراض الدراسة الحالية.
- **الفاعلية الذاتية:** اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان مهمة ما وتحقيق نتائج إيجابية (أبو غزال، 2007). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على مقياس الفاعلية الذاتية الذي أعد لأغراض الدراسة الحالية.
- **ما وراء المعرفة:** هي قدرة الطالب المتعلم على ممارسة نشاط عقلي يكون فيه واعياً بذاته وبطريقة تفكيره وعملياته العقلية أثناء حل المشكلات الحياتية (Kaniel,1998). وتُعرف

إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على مقياس ما وراء المعرفة الذي استخدم في الدراسة الحالية.

- **مهارة حل المشكلة:** هي مهارة تضع الطلاب في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف (جروان،2008). وتعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص على مقياس مهارات حل المشكلة الذي أعده الباحث في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

- اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية للعام الدراسي (2012/2011)؛ دون مقارنة مع طلاب الأكثرية اليهود في المؤسسة الأكاديمية نفسها.
- اقتصرت الدراسة على موضوع دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية.
- العينة ومدى تمثيلها للمجتمع.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بمفاهيم الدراسة، وقد قام الباحث بتصنيفها حسب المتغيرات الرئيسة وعلاقتها بمهارات حل المشكلة، وترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو التالي:

أ. الدراسات ذات الصلة بدافعية الإنجاز

قام سيري (Siry,1990) بدراسة هدفت إلى التحقق من الفرق في مستوى الطموح بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز من طلبة المدارس الحكومية والخاصة وبين مهارتهم على حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من(59) طالب وطالبة. استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة مقياس دافعية الإنجاز ومقياس القدرة على حل المشكلات، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداؤهم عاليا في حل المشكلات وبفارق دال إحصائيا عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز.

كما قام التح (1992) بدراسة على البيئة الأردنية هدفت لتقصي أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على القدرة في حل المشكلات لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع من مدينة عمان. تكونت عينة الدراسة من (650) طالبا وطالبة طبق عليهم اختبار للذكاء الجمعي، ومقياس سميث لدافعية الإنجاز، ومقياس القدرة على حل المشكلات. وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائيا لكل من دافع الإنجاز والذكاء على القدرة في حل المشكلات، بينما لم تجد الدراسة أثرا ذو دلالة للتفاعل بين دافع الإنجاز والذكاء على القدرة في حل المشكلات.

أجرى تايلور وفاسو (Tyler&Vasu,1995) دراسة حول موقع الضبط، تقــدير الــذات، ودافعية الإنجاز في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات وإتقان برنامج لوغو (logo) لدى أطفال الصف الخامس. اشتملت عينة الدراسة على (63) طالبا من طلاب الصف الخامس في مدرسة ابتدائية. وقد اشتملت الدراسة على ثلاث مجموعات وهي: مجموعتان تجريبيتان الأولى تمثل مجموعة لوغو التي استخدمت برنامج (logo writer) لحل المشكلات، بينمـا تمثـل الثانيـة مجموعة محاكاة استخدمت برنامج حاسوب لمحاكاة حــل المــشكلات، والمجموعــة الثالثــة مجموعة ضابطة لم تستخدم أي برنامج. وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بدافعية الانجاز إلى عدم ظهور أي اختلافات دالة بين المجموعات الثلاثة. وبالنسبة للنتائج المتعلقــة بالهـدف الثاني من الدراسة والمتمثلة بالتنبؤ بالانتقال البعيد للقدرة على حــل المــشكلات، فقــد كــان التحصيل في الرياضيات هو المتغير الوحيد الذي أسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بعلامــة التفكير الناقد للاختبار البعدي،

وأجرى قطامي وقطامي (1995) دراسة على البيئة الأردنية هدفت لبحث أثــر درجــة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب التفكير في حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في ســن المراهقة. بلغت عينة الدراسة (538) طالبا وطالبة طبق عليهم اختبار مصفوفة رافن المتتابعة المتقدمة لقياس الذكاء، ومقياس سميث لدافعية الإنجاز، ومقياس أســلوب التفكيــر فــي حــل المشكلات. وكان من أبرز النتائج ارتباط الذكاء ودافعية الإنجاز إيجابيا بأسلوب التفكير في حل المشكلات، وفسر متغير دافعية الإنجاز ما نسبته (35%) من تباين التفكير في حل المشكلات وكانت هذه النسبة دالة إحصائيا.

كما قامت الشافعي (1998) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس، كما هــدفت الـــى

دراسة كلا المفهومان اعتماداً على متغيرات "الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي ومنطقة السكن تكونت عينة الدراسة من (231) طالبا وطالبة من طلبة جامعة النجاح اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من المستويات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، موزعين على مسارين: علمي وأدبي، ويمثلون جميع المناطق السكنية (مدينة، قرية، مخيم). وقامت الباحثة باستخدام مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي المعرب، ومقياس هبنر وبترسين لقياس القدرة على حل المشكلات المعرب لأغراض جمع البيانات. وأشارت أبرز النتائج إلى أن طلبة الجامعة كانوا ذوو درجة كبيرة في القدرة على حل المشكلات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى للجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

وأجرى عبابنة (1999) دراسة هدفت للكشف عن أثر بعض سمات الشخصية في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. شملت العينة (746) فردا (337 ذكور و409 إناث) من طلبة الجامعة واستخدم الباحث مقياس دافعية الانجاز. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة يقع ضمن المستوى المتوسط، كما وجدت الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في دافعية الإنجاز تعزى للتحصيل الأكاديمي لصالح المستوى الأكاديمي جيد جدا فما فوق.

وفي دراسة قام بها فيرمير، مونيك وجيرارد (Vermeer, Monique & Gerard, 2000) بهدف فحص أثر كل من الدافعية والجنس في سلوك حل المسائل الحسابية لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، قام الباحثون باختيار عينة من (160) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (11-12) سنة ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل. خضع المشاركون لاختبار القدرة

المنطقية المجردة، ومقياس الدافعية واختبار حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى ارتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي، كما وجد تفاعل دال إحصائيا بين متغيري الدافعية والجنس وارتباطهما بحل المشكلات؛ حيث كانت كفاءة الذكور أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق، في حين لم يكن هناك أثر للجنس في حل المشكلات الحسابية.

أجرى كاسدي (Cassidy,2000) دراسة هدفت بحث العلاقة بين أسلوب حل المشكلات ودافعية الإنجاز والاكتئاب النفسي وفاعلية الأفراد في حالة طوارئ وهمية. تكونت عينة الدراسة من (107) متطوعاً بأعمار من 18-50 عاماً في مدينة لندن ببريطانيا. واستخدم الباحث استبانة حل المشكلات واستبانة كاسدي لدافعية الإنجاز ومقياس الاكتئاب النفسي. وأشارت أبرز النتائج إلى أن مستوى القدرة على حل المشكلات كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى ظهور تأثيرات رئيسية دالة بين علامة دافعية الإنجاز والعلامات الكلية لحل المشكلات.

وقام أبو غزال (2007) بدراسة هدفت للكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (426) طالبا وطالبة من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، كما وجدت علاقة دالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز؛ حيث اختلفت هذه العلاقة باختلاف التخصص ولم تختلف باختلاف الجنس.

وقام بشير(2008) بدراسة حول معرفة مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة مدارس الجليل المختلطة، والى الكشف عن طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز وتحصيل الطلبة والفروق المحتملة في هذه العلاقة تبعاً لاختلاف نوع المدرسة او جنس الطالب .تكونت عينة الدراسة من (360) طالب وطالبة من المدارس العربية في منطقة الجليل داخل الخط الاخضر .لتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس دافعية الانجاز الذي طوره المومني (2005).وكشفت الدراسة ان مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل يقع ضمن المستوى المرتفع باستثناء بعد ادراك أهمية الوقت الذي جاء بمستوى متوسط.

وفي دراسة لسعده (2009) هدفت للكشف عن العلاقة بين الوضع الاجتماعي-الاقتصادي والدعم الاجتماعي وبين الهدي الذاتي للتعلم. والذي شمل الباحث في تعريفه لهذا المفهوم دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة وتحسين التحصيل العلمي وحل المشكلات، وعلاقة هذه المتغيرات بالدعم الاجتماعي والعاطفي وخاصة عند طلاب الأقلية العربية داخل الخط الاخضر. تكونت العينة من (312) طالب من (12) صف تاسع من ثلاث مدارس عربية في شمال البلاد. واستخدم الباحث مقياس الدعم العاطفي، مقياس دافعية الإنجاز والذي شمل الفاعلية الذاتية، دافعية السلوك، واتجاهات الإنجاز. وكشفت أبرز النتائج بأن العلاقة بين دافعية الإنجاز وبين التحصيل وحل المشكلات تتعلق بالدعم الاجتماعي، وتبين أن الهدي الذاتي للتعلم ومركباته (الفاعلية الذاتية اتجاهات الإنجاز، ودافعية السلوك) تتأثر بدرجة عالية ومتوسطة بالدعم الاجتماعي والعاطفي للأسرة والمجتمع.

ب. الدراسات ذات الصلة بالفاعلية الذاتية

وأجرت ماريا وجورجي (Maria & George, 2001) دراسة للكشف عن مدى إمكانية اتجاهات الطلبة والفعالية الذاتية في التنبؤ بأداء حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (238) طالب وطالبه من إحدى عشر(11) صف من ست (6) مدارس ابتدائية في قبرص. استخدم الباحث أداة لحل المشكلات التي أعدت خصيصا لهذا البحث ومقياس الفعالية الذاتية ومقياس لقياس الاتجاهات. شارت نتائج الدراسة ان هنالك علاقة ذات دلاله إحصائية بين الاتجاهات والدافعية، وعلاقة قوية بين الفاعلية الذاتية والدافعية. وكلاهما متنبئ جيد بالتحصيل في حل المشكلات، وبرزت الفاعلية الذاتية كأقوى تنبئاً من الاتجاهات، ولم يظهر أي اختلاف في الجنس لدى المتغيرات المفحوصة.

وفي دراسة قام بها العدل (2001) هدفت الكشف عن إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية من خلال فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. ودراسة تأثير فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة على القدرة على حل المشكلات الاجتماعية. تألفت عينة الدراسة من (176) طالبا بكلية الزقازيق، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أحدهما لفعالية الذات في صورة عبارات، والأخر للاتجاه نحو المخاطرة في صورة مواقف من إعداده، وكذلك مقياس مترجم ومقنن للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وجود مسار للعلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفعالية الذات، وإمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفعالية الذات، ووجود تأثير لفعالية الذات على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومقاييسه الفرعية.

وقامت الدرماكي (Al-Darmaki,2005) بدراسة هدفت فحص العلاقة بين الفاعلية الذاتية الإرشادية، وعلاقتها بالقلق وحل المشكلات. تكونت العينة الكلية من (113) طالبا وطالبة (105 من الإناث و8 من الذكور) من المتطوعين للمشاركة في هذه الدراسة ممن التحقوا بقسم علم النفس في جامعة الإمارات العربية المتحدة. ولجمع البيانات من المشاركين استخدمت الباحثة قائمة جرد التقدير الذاتي (COSE)، قائمة جرد لحل المشكلات (PSI)، وقائمة جرد قلق السمة-الحالة (STAI). أظهرت النتائج ارتباطات متوسطة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية الإرشادية وكل من حل المشكلات وقلق السمة وقلق الحالة.

وأجرى اكما (Akama,2006) دراسة هدفت فحص العلاقة بين الفاعلية الذاتية، تحديد الأهداف والخبرات ما وراء المعرفية في حل المشكلات. شارك في الدراسة (260) طالبا جامعيا يابانيا. ولفحص دور الخبرات ما وراء المعرفية تم بناء نموذج المعادلة الهيكلية لدراسة العلاقة بين الفاعلية الذاتية، تحديد الأهداف وخبرات ما وراء المعرفة وحل المشكلات. وأظهرت التحليلات الإحصائية أن الخبرات ما وراء المعرفية تتوسط تأثير الفاعلية الذاتية على تحديد الأهداف وحل المشكلات، وان هذه الخبرات كانت مرتبطة بالأداء إلى مدى معين.

وقامت رودزنغر (Rodzenger, 2006) بدراسة هدفت فحص العلاقة بين دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وأنماط العزو وبين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية في الجامعات الاسرائيلية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الاجتماعية والاقتصادية لأفراد العينة. تكونت عينة الدراسة من (112) طالبا من طلاب جامعة بار ايلان وصفد. تم استخدام كل من مقياس دافعية الإنجاز، مقياس الفاعلية الذاتية، مقياس أنماط العزو، اختبار التحصيل لموضوعي الرياضيات والفيزياء، بالإضافة إلى استبانة تحمل التفاصيل لكل مفحوص. وكشفت النتائج عن وجود علاقة متبادلة واضحة بين مجموعات الدافعية المختلفة وبين التحسن

بالتحصيل في الرياضيات الأمر الذي لم يلاحظ في موضوع اللغة الانجليزيـة، ولـم تظهـر فروقات في التحصيل بين الطلبة في الفاعلية الذاتية وأنماط العزو المختلفة، وعدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية في تحصيل مواضيع الرياضيات والإنجليزي لدى الطلبة، بينما يوجد علاقة قوية بين أنماط العزو والفاعلية الذاتية. وكشفت النتائج أيضا عن علاقة قوية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين وتحصيل الطـلاب فـي الرياضـيات واللغـة الإنجليزية.

كما أجرى هوفمان وسكراو (Hoffman & Schraw, 2009) دراسة هدفت فحص تـأثير معتقدات الفاعلية الذاتية وسعة الذاكرة العاملة على فاعلية حل المشكلات الرياضـية وزمـن الاستجابة والكفاءة (مثلا نسبة المشكلات المحلولة بشكل صحيح في زمن معين). تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الحكومية والخاصة. افترضت الدراسة أن الفاعلية الذاتية تزيد من فاعلية حل المشكلات من خلال استخدام استراتيجية وجهـد مركـز. استخدم الباحثان لجمع البيانات اختبار معتقدات الفاعلية الذاتيـة، واختبـار حـل المـشكلات الرياضية، ومهمات رياضية محددة الزمن. أظهرت النتائج أثراً دالا للفاعلية الذاتية على فاعلية حل المشكلات والكفاءة وأثرا محددا للزمن، كما أشارت النتائج إلى أن الفاعلية الذاتيـة تزيـد فاعلية حل المشكلات من خلال الأداء الاستراتيجي بدلا من أوقات الحل السريعة.

وقام الزق (2009) بدراسة استهدفت التعرف على مستوى الفاعلية الذاتيـة الأكاديميـة المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعا لمتغيرات الكلية والجـنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها. تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من طلبـة البكالوريوس (160 ذكور و240 إناث) نصفهم من طلبة الكليات العلمية والنصف الآخر مـن طلبة الكليات الإنسانية موزعين بالتساوي على سنوات الدراسة من الأولـى حتـى الرابعـة،

واستخدم الباحث لأغراض جمع البيانات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة الذي قام بتطويره لأغراض الدراسة. وأظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الفاعلية الذاتية المدركة وفقا للمستوى الدراسي، ووجود تفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي وبين المستوى الدراسي والكلية.

وأجرى حسونة (2009) دراسة هدفت التعرف على درجة الفاعلية الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. تكونت العينة من (194) طالبا وطالبة من قسم التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة طبق عليهم مقياس المعتقدات المرتبطة بفاعلية تدريس العلوم (STEBI-B) بمقياسيه الفرعيين، وأشارت النتائج إلى أن معظم الأفراد يملكون الفاعلية الذاتية في تدريس العلوم بدرجة متوسطة أو مرتفعة، كما تفوقت الإناث على الذكور في كلا المقياسين الفرعيين بصورة دالة إحصائيا.

واستهدفت دراسة الرفوع والقيسي والقرارعة (2009) البحث في العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. تكونت عينة الدراسة من (320) طالبا وطالبة بالاختيار الطبقي العشوائي بنسبة (20%) من كل فئة من فئات المجتمع موزعين حسب الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي، واستخدم الباحثون أداتين تمثلتا في مقياس الفاعلية الذاتية المدركة ومقياس حل المشكلات. أشارت النتائج إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة كان مرتفعا في حين كان مستوى حل المشكلات متوسطا. أما فيما يتعلق بالقدرة على حل المشكلات فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تعزى للجنس لصالح الذكور، وللتخصص لصالح التخصصات العلمية، وللمستوى الأكاديمي لصالح السنة الثالثة.

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الفاعلية الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات.

وأجرى حبيبه، نورين، وراهيل هج (Habibah,etal.,2010) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين مستوى دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وبين مستوى التكيف النفسي لدى عينة مكونة من (178) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة؛ تم اختيارهم عشوائياً من إحدى الجامعات الماليزية. استخدمت الدراسة استبانة لقياس دافعية الإنجاز، واستبانة لقياس الفاعلية الذاتية، واستبانة لقياس التكيف. أشارت أبرز النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات تراوحت بين مستوى متوسط إلى عالي وأن هذا مؤشر واضح لقدرة طلاب الجامعة الماليزيين على النجاح، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين دافعية الإنجاز، الفاعلية الذاتية، والتكيف.

وأجرى بلغن (Bilgin, 2011) دراسة في تركيا هدفت للكشف عن العلاقات الارتباطية بين الفاعلية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة وبين الاتجاهات المدركة نحو الآباء، أو مدى التعلم من الآباء والأقران، ومهارات حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (255) طالباً جامعياً تم اختيارهم من مختلف الجامعات في تركيا، وتم استخدم مقياس الفاعلية الذاتية الاجتماعية، ومقياس التعلق بالأقران، ومقياس التعلق بالوالدين، ومقياس الاتجاهات نحو الاباء، ومقياس مهارات حل المشكلات. أظهرت أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الفاعلية الذاتية الاجتماعية وبين مهارات حل المشكلات.

جـ. الدراسات ذات الصلة بما وراء المعرفة

قام سوانسون (Swanson,1990) بدراسة للكشف عن تأثير ما وراء المعرفي والاستعداد على حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (56) طالبا وطالبة من طلاب الصفين الرابع

والخامس والذين قاموا بتنفيذ مهمات تتمحور حول حل المشكلات مع التحدث بصوت مسموع أثناء تنفيذها. أشارت أبرز النتائج إلى استخدام الأفراد ذوي القدرات ما وراء المعرفية المرتفعة خطوات أقل في حل المشكلات من ذوي القدرات ما وراء المعرفية المنخفضة، كما تميزت استراتيجيات ذوي القدرات ما وراء المعرفية المرتفعة بفاعلية أكبر في حل المشكلات. وأشارت النتائج ايضا أن القدرات ما وراء المعرفية تؤثر إيجابا في أداء الأفراد في حل المشكلات، وأن الأفراد ذوي الاستعداد المرتفع والقدرات ما وراء المعرفية المرتفعة يمتلكون قدرات استكشافية واستراتيجيات أكثر فاعلية في حل المشكلات.

وأجرت كرامارسكي (Kramarskey,2000) دراسة هدفت لفحص تأثير التوجيه والإرشاد القائم على ما وراء المعرفة في حل المشكلات المجردة والمحسوسة. تكونت العينة من (384) طالبا من طلبة الصف التاسع؛ تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تعلم وهي: مجموعة تعلم تعاوني مع توجيه قائم على ما وراء المعرفة، مجموعة تعلم تعاوني من دون توجيه قائم على ما وراء المعرفة، مجموعة تعلم فردي مع توجيه قائم على ما وراء المعرفة، ومجموعة تعلم فردي من دون توجيه قائم على ما وراء المعرفة. اختبر الطلاب بامتحان قبلي وامتحان بعدي لحل المشكلات الرياضية بنماذج محسوسة ومجردة. وكشفت أبرز النتائج أن الطلاب الذين تلقوا تدريبا على مهارات ما وراء المعرفة سواء بالتعليم الفردي أو التعاوني نجحوا في قراءة وبناء الرسوم البيانية أفضل من الطلاب الذين لم يتلقوا تدريب على مهارات ما وراء المعرفة وبرز بشكل خاص تحسن وتقدم الطلاب في حل المشكلات المجردة.

وقامت كافح (2002) بدراسة هدفت لفحص تأثير الإرشاد المحوسب في توظيف مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الرياضية الشفهية، شارك في الدراسة (441) طالب من طلبة الصف التاسع، واستخدم في الدراسة مقياس حل المشكلات الرياضية الشفوية، ومقياس ما

وراء المعرفة، وكشفت النتائج بأن الطلاب الذين تلقوا التوجيه والإرشاد في أداء ما وراء المعرفة في عملية حل المشكلات حققوا إنجازات في أداء ما وراء المعرفة بمرحلة التخطيط والتنفيذ أفضل من الطلاب الذين تلقوا هذا الإرشاد في نهاية العملية. وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروقات في أداء ما وراء المعرفة عند الطلاب الذين يملكون معرفة سابقة والطلاب الذين لا يملكون هذه المعرفة ولا يوجد فروقات بأداء الطلاب بشكل فردي أو زوجي.

وأجرى (العدل وعبد الوهاب،2003) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة. تكونت عينة الدراسة من (303) طالبا وطالبة (120) منهم من الذكور و(183) من الإناث. واستخدم الباحث في دراسته اختبار الذكاء، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، واختبار التحصيل الدراسي، ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثين. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة؛ حيث أن كلا منهما يتبع التنظيم العقلي المعرفي في الشخصية، وإلى اختلاف العلاقة في حالة العينة الكلية عنها في حالة المتفوقين عقليا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة والتقويم لصالح العاديين، ووجود تأثير لنوع الطالب على درجات الطلاب في جميع المقاييس ما عدا مقياس المراجعة والتقويم، وكذلك وجود تأثير لمستوى التفوق العقلي على درجات الطلاب في جميع المقاييس ووجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين.

وقامت كوتينهو (Coutinho,2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي وأداء المهام العقلية في حل المشكلات. تكونت عينة

الدراسة من (417) طالبا جامعيا في إحدى الجامعات الأمريكية. استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت في مقياس الحاجة إلى المعرفة، مقياس التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس القدرة على حل المشكلات. أشارت أبرز النتائج إلى وجود علاقة طردية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي، كما بينت النتائج أن الحاجة إلى المعرفة كانت عامل تنبؤ مهم لأداء المهام العقلية في حل المشكلات، وأظهر الطلبة مستوى مرتفع للحاجة إلى المعرفة عند أداء المهام المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي.

وأجرى المنصور ومنصور (2007) دراسة للكشف عن اساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من تلامذة الصف السادس الاساسي. تكونت عينة الدراسة من(100) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة دمشق. استُخدِمَ اختبار أساليب التفكير الذي وضعه كل من هاريسون، برامسون، وبارليت، كما استُخدِمَ مقياس هيبنر لحل المشكلات الذي أعده وقننه على البيئة الأردنية نزيه حمدي، وكانت ابرز النتائج أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس، (ذكور، إناث)في تفضيل أساليب التفكير(التركيبي، النموذجي، التحليلي) وفي مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات ومقاييسه الفرعية.

وفي دراسة لبنت علي وسليمان (Binti-ali & Sulaiman,2007) حول مستوى القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة عند طلاب المدرسة الثانوية في جوهر (ماليزيا). تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبه موزعين على تسع مقاطعات مختلفة. واستعمل الباحثان مقياس مهارات ما وراء المعرفة (M.S.Q) واختبار القدرة على حل المشكلات (PPSAT). وجاءت أبرز النتائج على أن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المدرسة متوسط واختلف مستوى القدرة على حل المشكلات عند الطلاب ذوي مهارات عالية فيما وراء المعرفة عن الطلاب ذوي مهارات متدنية بما وراء المعرفة، ولكن لا يوجد

دلاله داله إحصائية بالقدرة على حل المشكلات بين الطلاب ذوي مهارات متدنيـة بمـا وراء المعرفة ومهارات متوسطة.

وفي دراسة لساندي(Sundy,2010) حول العلاقة بين مستوى قدرة الطلاب بشكل عـام وأدائهم على حل المشكلات الفيزيائية، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبه ثانويـة في نيجيريا، واستعملت الباحثة لهذا الغرض اختبار تحصيل الطلاب. وأشارت النتـائج بأنـه هنالك علاقة بين قدرة الطلبة بشكل عام على ادائهم في حل المشكلات الفيزيائية

وأجرى إسماعيل، نجاه وعمر (Ismail,etal.,2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثـر الخرائط العقلية باستخدام التعلم التعاوني على الأداء في البرمجيات ومهارة حـل المـشكلات ومعرفة ما وراء المعرفي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (127) طالبـاً وطالبـة مـن طلاب تخصص علوم الحاسوب تم اختيارهم من إحدى الجامعات الماليزية. تم استخدام اختبار تحصيلي، ومقياس مهارة حل المشكلات، ومقياس معرفة ما وراء المعرفـة. أشـارت أبـرز النتائج إلى أن الخرائط العقلية المقدمة من خلال التعلم التعاوني تـؤثر بـشكل دال إحـصائياً وإيجابياً على مهارة حل المشكلات ومعرفة ما وراء المعرفـي لأداء الطـلاب فـي برمجـة الحاسوب. كما بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه إيجابية بين مهارات حل المشكلات وبين ما وراء المعرفة للطلاب.

كما أجرى ساندي-اورينا، كوبر وستيفنز (Sandi-Urena,etal.,2011) دراسـة هـدفت للكشف عن استخدام ما وراء المعرفة وعمليات الإدراك من خلال الإرشاد الجمعي في تحسين مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (537) طالبـاً وطالبـة يمثلون المجموعة التجريبية و(464) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة تم اختيارهم من

إحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم في الدراسة منهجية الاختبار القبلي والبعدي القائمة على استبانة التقارير الذاتية. أشارت أبرز النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة ومهارات حل المشكلات، كما أن هناك أثر لاستخدام القدرات ما وراء المعرفية والقدرات الإدراكية على تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلبة.

وقامت أروه وآخرون (Aurah,etal.,2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور ما وراء المعرفة في حل المشكلات اليومية بين طلاب المدرسة الابتدائية في كينيا. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا في مدرسة موراكا الابتدائية في كينيا للعام الدراسي(2010/2011). استخدم الباحثون قائمة جرد الوعي ما وراء المعرفي واستبيان حل المشكلات لأغراض جمع البيانات. أشارت أبرز النتائج إلى أن ما وراء المعرفة متنبئ جيد للقدرة على حل المشكلات، كما أوحت النتائج أن قدرة ما وراء المعرفة متنامية مع العمر لذلك فإن فهم دورها في حل المشكلات قد يؤدي لتطوير تعليم أكثر فاعلية ومهارات ما وراء المعرفة ترفع من مهارات حل المشكلة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي دراسة للجراح وعبيدات (2011) حول التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة، منهم (514) طالباً، و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية . ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسن (Schraw and Dennison,1994). أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده :معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة.

وقام الحموري وأبو مخ (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة من (701) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2009، كما استخدم الباحثان مقياسين للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي مرتفعا، كما بينت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال اطلاع الباحث على ما توصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج ، وما فرضت به من توصيات حول اهمية كل من دافعية الانجاز ،الفاعلية الذاتية ، ما وراء المعرفة ومهارات حل المشكلة بالأمور التالية:

1. جاءت عناوين المتغيرات المستقلة في الدراسات السابقة تحت عنوان **دراسات ذات الصلة بكل من دافعية الانجاز، الفاعلية الذاتية، ما وراء المعرفة** كلٌ على حده، وذلك لأنه هنالك دراسات تحدثت عن مستوى هذه المتغيرات مثل دراسة كل من (عبابنة، 1999; أبو غزال، 2007؛ بشير، 2008؛ الجراح، 2009؛ الجراح وعبيدات، 2011؛ الحموري وابو مخ، 2011؛ Sundy, 2010 Binti ali &Sulaiman,2007)

ودراسات تحدثت عن وجود ارتباط ذي دلالة احصائية بين هذه المتغيرات ومهارة حل المشكلات مثل دراسة كل من (التح،1992؛قطامي قطامي، 1995; الشافعي، 1998; الزق، 2009 حسونه، 2009; الرفوع والقيسي والقرارعه، 2009 ; غوتغولد، 1989; كافح، 2002; العدل وعبد الوهاب ،2003 ;Al-Darmaki,2005; Cassidy,2000; Siry,1999).

2. اختلفت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بدافعية الانجاز وعلاقتها بمهارة حل المشكلات فيما بينهما عن الدراسة الحالية بالعديد من الامور والأبرز منها ان دافعية الانجاز جمعت معها متغيرات اخرى مثل الذكاء، مستوى الطموح، موقع الضبط، تقدير الذات، الجنس، الاكتئاب النفسي وعلاقة هذه المتغيرات معا مع مهارة حل المشكلات مثل دراسة كل من (التح، 1992; قطامي قطامي، 1995; الشافعي، 1998؛ Siry,1990;Tyler&Vasu,1995; Cassidy,2000).

3. دراسة واحدة ووحيدة جمعت بين دافعية الانجاز، الفاعلية الذاتية، وما وراء المعرفة والتي اظهرت أثر الدعم الاجتماعي والعاطفي للأسرة والمجتمع على هذه المتغيرات (سعده، 2009)

4. هنالك بعض الدراسات السابقة التي جمعت متغيرين معا مثل دافعية الانجاز والفاعلية الذاتية وعلاقتهم بحل المشكلات (رودرنغر،2006 ;Akama, 2006).

5. تناولت بعض الدراسات السابقة القدرة التنبؤية لكل من دافعية الانجاز ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية على حل المشكلات (Tyler & Vasu, 1995; Coutinho, 2006; Maria & George, 2001 ; العدل،2001).

في ضوء ما سبق من مطالعة وتحليل للجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة ونتائجها فيما يتعلق بموضوع دافعية الانجاز، ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية وحل المشكلات يمكن ملاحظة واستنتاج ما يلي:

- ابرزت الدراسات اهمية دافعية الانجاز، ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية على مهارات حل المشكلة.
- اجريت الدراسات السابقة على فئات عمرية متباينة وبمستويات تعليمية مختلفة فقد شملت المراحل (الجامعية، الثانوية والأساسية).
- تعددت الاماكن التي اجريت فيها الدراسات السابقة مثل (الاردن، ماليزيا، كينيا، اليابان، اسرائيل، غزة) مما يعني ان الاهتمام بحل المشكلات عالمي.
- تعددت المقاييس التي استخدمت لقياس المتغيرات وأظهرت الدراسات السابقة بان معظم الباحثين استعملوا مقاييس جاهزة لم تطور لتناسب مجتمع الدراسة.

اما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة الاخرى بما يلي:

1. تتميز هذه الدراسة التي حملت عنوان دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية بعدم عثور الباحث على دراسات ربطت بين هذه المتغيرات معا، والذي يوحي بأهمية الدراسة الحالية، ففي حدود علم الباحث لم يجد دراسة عربية او اجنبية تناولت هذا العنوان.
2. تميزت الدراسة الحالية بكبر حجم العينة المطبق على المقاييس المختلفة حيث بلغت العينة (341) طالب وطالبة ومعظم الدراسات السابقة اقل بكثير.
3. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال على الصعيدين العربي والمحلي المتمثل بعرب الـ 48 من العام (2012/2011)، وبذلك تعد هذه الدراسة ركيزة للباحثين والدارسين في هذا المجال.

4. **تتميز هذه الدراسة في تناولها مجتمع الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية، وبالتالي** فهي فئة لم تحظى بالبحث الكافي، فئة لها خصائص مميزة، أقلية قومية تدرس في جامعات الأغلبية اليهودية، وبناءاً عليه تتميز بمميزات لغوية، نفسية، اجتماعية، سياسية وأكاديمية خاصة؛ وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة ذات أهمية بالغة وركيزة أساسية للبحوث القادمة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارهـا، كمـا يتـضمن وصفاً للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ودلالات صدقها وثباتها بالإضافة للإجراءات التي تم إتباعها في تطبيق الأدوات للحصول علـى البيانـات، وانتهـاءً بالمعالجـات الإحـصائية المستخدمة في تحليل البيانات للتوصل إلى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها، استخدم الباحث في دراسـته المنهج الوصفي، حيث يرى الأغا (2002) أن المنهج الوصفي منهج يتناول دراسـة أحـداث وظواهر وممارسات قائمة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداما فـي الدراسات الإنسانية (عبيدات وآخرون،1996) ومن أهم وظائفه القدرة على التنبؤ.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الجامعيين العرب داخل الخط الأخضر؛ البـالغ عددهم (11868) طالب وطالبة؛ يتوزعون على ست جامعات حسب دائرة الإحصاء المركزية التابعة لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2008/2007)، وذلك كما في الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة في الجامعات الإسرائيلية

	القدس	التخنيون	تل أبيب	بار ايلان	حيفا	بئر السبع	مجموع الطلاب الكلي
عدد الطلاب الإجمالي	21113	12359	25077	25687	17348	18285	119869
عدد الطلاب العرب	1921	1495	1379	2363	3851	859	11868
نسبة الطلاب العرب	9.1	12.1	5.5	9.2	22.2	4.7	9.9

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حسب عدد الطلاب في كل جامعة من الجامعات المشمولة بالدراسة، حيث تألفت العينة من(341) طالباً وطالبةً ممثلين لمجتمع الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، السنة الدراسية)

متغير الدراسة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	83	24.3
	أنثى	258	75.7
التخصص	علمي	167	49.0
	أدبي	174	51.0
السنة الدراسية	أولى	82	24.0
	ثانية	101	29.6
	ثالثة	61	17.9
	رابعة	97	28.4
الكلي		341	100.0

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام أربع أدوات لقياس كل من دافعية الانجاز، الفاعلية الذاتية، وما وراء المعرفة ومهارات حل المشكلة، وفيما يلي توضيح لكل من هذه الأدوات:

1. مقياس دافعية الانجاز Achievement motivation scale:

تم تطوير مقياس دافعية الانجاز لأغراض الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بدافعية الانجاز، وخاصة الدراسات التي تناولت دافعية الانجاز كأحد المتغيرات الرئيسية، وذلك لاستقصاء أثر دافعية الانجاز لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية على مهارات حل المشكلة، وقد تم في الدراسة الحالية تطوير وتعديل المقياس ليناسب البيئة الفلسطينية، بعد تحديد الأبعاد التي تنتمي لدافعية الانجاز وتحديد مفاهيمها وإعداد فقرات كل بعد. ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها دراسة (قطامي،1993; كنعان،2003; المومني،2005; العبويني،2008; Lepper, etal. 2005).

وقد تكون المقياس في صورته الأوّلية من (25) فقرة ذات أوزان موجبة وسالبة تقيس مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة وفق خمسة أبعاد (المثابرة، الثقة بالنفس، الرغبة في الإتقان والاستقلالية، المنافسة، أهمية الوقت)، انظر الملحق(أ).

صدق مقياس دافعية الانجاز

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين هما:

أ. صدق المحتوى: وللتحقق من صدق محتوى المقياس؛ تم عرضه بصورته الأولية على المشرف ومن ثم على مجموعة من المحكمين المختصين مؤلفة من (12) محكماً في مجالات: علم النفس الإرشادي والتربوي، التربية واللغة العربية في جامعة اليرموك، جامعة حيفا، جامعة بار أيلان وجامعة تل أبيب، انظر الملحق (ب).

حيث كان التحكيم وفقاً للمعايير التالية:

1. وضوح الفقرة.
2. دقة الصياغة اللغوية.
3. الانتماء للمجال.
4. حذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها أو إبداء أي ملاحظات مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وأرائهم؛ تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع تسعة (9) من المحكمين على أهمية تعديلها، ومثال على ذلك.

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أتمنى لو أن وقت المحاضرة تم اختصاره	أتمنى اختصار وقت المحاضرة
أحاول دائما أن يكون عملي متميزا ودقيقا	احرص أن يكون عملي متميزا ودقيقا
أومن بالحظ في الحياة	أؤمن بأهمية الحظ في الحياة

أما عن الفقرات الموجبة والسالبة للأداة بصورتها النهائية بعد تعديلات المحكمين؛ انظر الملحق (ج) فهي:

1. الفقرات الموجبة: 1، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 22، 24، 25.
2. الفقرات السالبة: 2، 3، 10، 16، 17، 23.

ب. صدق البناء: بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة بواقع (30) طالبة و(20) طالباً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيار أن لا تقل قيمة ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه وكذلك مع العلامة الكلية لمقياس دافعية الانجاز عن (0.20) انظر

الملحق (د)، كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس، والعلاقة بين كل بعد والكلي للمقياس كمؤشرات على صدق البناء الداخلي، انظر الملحق (ه).

جـ. ثبات مقياس دافعية الانجاز: لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده؛ فقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث تم حساب ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ككل وللأبعاد، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على التطبيق الأول للمقياس ككل وأبعاده، وذلك كما في الجدول (3).

الجدول (3)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس دافعية الانجاز وأبعاده

مقياس دافعية الانجاز وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
المثابرة	0.74	0.73	5
المنافسة	0.83	0.72	5
الثقة بالنفس	0.79	0.73	5
أهمية الوقت	0.79	0.71	5
الرغبة في الإتقان والاستقلالية	0.69	0.81	5
الكلي للمقياس	0.88	0.81	25

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت (0.88) وتراوحت ما بين (0.69–0.83) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.81) وتراوحت ما بين (0.71–0.81) لأبعاد المقياس، وبهذا بقي المقياس في صورته النهائية كما في صورته الأولية.

طريقة تصحيح مقياس دافعية الانجاز: تكون مقياس دافعية الانجاز من 25 فقرة، تكونت الاستجابات على هذا المقياس من تدريج ليكرت خماسي، وتأخذ الفقرات الموجبة الدرجات التالية: أوافق تماما (5)، أوافق (4)، غير متأكد (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق تماما (1). أما الفقرات السالبة (المعكوسة) وهي 6 فقرات تأخذ العكس وحسب الدرجات التالية: أوافق تماما (1)، أوافق (2)، غير متأكد (3)، لا أوافق (4)، لا أوافق تماما (5). انظر الملحق (ج).

وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على المقياس (ككل) وأبعاده وفقراته، وذلك على النحو الآتي:

مستوى دافعية الإنجاز		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة له
مرتفع	وتقابله	5.00–3.67
متوسط	وتقابله	3.66–2.34
متدني	وتقابله	2.33–1.0

2. **مقياس الفاعلية الذاتية:**

تم تطوير أداة لقياس الفاعلية الذاتية بعد الرجوع إلى عدد من المقاييس التي تناولت قياس الفعالية الذاتية، فقد تمت مراجعة مقياس الفاعلية الذاتية العامة لجروزلم وشوارتزر (Schwarzer&Jerusalem,1993)، ومقياس الفاعلية الذاتية المدركة لهارتر (Harter,1982)، ومقياس الفاعلية الذاتية المدركة لشيرر الذي عربته الجبور(2002)، بالإضافة إلى مقاييس الصقر (2006) والعدل (2001)، وتم اختيار بعض الفقرات من كل مقياس بعد تعديلها وإعادة صياغتها لتناسب أهداف الدراسة، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (15) فقرة ذات أوزان موجبة وسالبة تقيس الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعات وفق ثلاثة أبعاد: (البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، والبعد الأكاديمي والمعرفي).انظر الملحق (أ).

صدق مقياس الفاعلية الذاتية:

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين هما:

أ. **صدق المحتوى:** وللتحقق من صدق محتوى المقياس؛ تم عرضه بصورته الأولية على المشرف ومن ثم على مجموعة من المحكمين المختصين مؤلفة من (12) محكماً في مجالات: علم النفس الإرشادي والتربوي، التربية، واللغة العربية في جامعة اليرموك، جامعة حيفا، جامعة بار أيلان وجامعة تل أبيب انظر الملحق (ب). حيث كان التحكيم وفقا للمعايير التالية:

1. وضوح الفقرة.
2. دقة الصياغة اللغوية.
3. الانتماء للمجال.
4. حذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها أو إبداء أي ملاحظات مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وأرائهم؛ تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع تسعة(9) من المحكمين على أهمية تعديلها، انظر الملحق(ج)، ومثال على ذلك:

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أواجه صعوبة في التذكر	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء
أرى انه لا أحد يستحق النصيحة	لا أحد يستحق النصيحة
أستطع مواجهة الضغوط الحياتية بسهولة	أواجه الضغوط الحياتية بسهولة

1. أما عن الفقرات الموجبة والسالبة للأداة بصورتها النهائية بعد تعديلات المحكمين؛ فهي:

الفقرات الموجبة: 1، 2، 3، 4، 7، 9، 10، 11، 12.

2. الفقرات السالبة: 5، 6، 8، 13، 14، 15.

ب. **صدق البناء:** بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة بواقع(30) طالبة و(20) طالباً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيار أن لا تقل قيمة ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية عن (0.20)، انظر الملحق (و). كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس، والعلاقة بين كل بعد والكلي للمقياس كمؤشرات على صدق البناء الداخلي، انظر الملحق (ز).

جـ. **ثبات مقياس الفاعلية الذاتية:** لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الفاعلية الذاتية وأبعاده؛ فقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث تم حساب ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ككل وللأبعاد، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على التطبيق الأول للمقياس ككل وأبعاده، وذلك كما في الجدول (4).

الجدول (4)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس الفاعلية الذاتية وأبعاده

مقياس الفاعلية الذاتية وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الانفعالي	0.67	**0.80**	5
الاجتماعي	0.69	**0.77**	5
الأكاديمي والمعرفي	0.67	**0.80**	5
الكلي للمقياس	0.73	**0.81**	15

يلاحظ من الجدول(4) أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت (0.73) وتراوحت ما بين (0.67-0.69) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.81)

وتراوحت ما بين (0.77-0.80) لأبعاد المقياس، وبهذا بقي المقياس في صورته النهائية كما في صورته الأولية.

طريقة تصحيح مقياس الفاعلية الذاتية: تكون مقياس الفاعلية الذاتية من (15) فقرة، تكونت الاستجابات على هذا المقياس من تدريج ليكرت خماسي، وتأخذ الفقرات الموجبة الدرجات التالية: دائما (5)، غالبا (4)، احيانا (3)، نادرا (2)، ابدا (1). أما الفقرات السالبة (المعكوسة) وهي 6 فقرات تأخذ العكس وحسب الدرجات التالية: دائما (1)، غالبا(2)، احيانا (3)، نادرا (4)، ابدا (5) انظر الملحق (ج). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على المقياس (ككل) وأبعاده وفقراته، وذلك على النحو الآتي:

مستوى الفاعلية الذاتية		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة له
مرتفع	وتقابله	5.00-3.67
متوسط	وتقابله	3.66-2.34
متدني	وتقابله	2.33-1.0

3.مقياس ما وراء ال معرفة Metacognitive Questionnaire Scale (M.Q.S):

تم تطوير المقياس بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي، ومن الدراسات والمقاييس التي تم الاعتماد عليها: مقياس (JR.MAI) الذي طوره سبيرلينغ واخرون،(Sperling, etal.,2002)المعد للراشدين، ومقياس شرو ودينسون (Schraw&Dennison,1994)، بالإضافة إلى بعض الفقرات والأبعاد من مقاييس أخرى، وتم اختيار الفقرات الملائمة لمجتمع الدراسة والتي تتألف من (14) فقرة ذات أوزان موجبة لقياس

مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة في ثلاثة أبعاد: (التخطيط، المراقبة، والتقييم).انظر الملحق (أ).

صدق مقياس ما وراء المعرفة

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين؛ هما:

أ. **صدق المحتوى:** وللتحقق من صدق محتوى المقياس؛ تم عرضه بصورته الأولية على المشرف ومن ثم على مجموعة من المحكمين المختصين مؤلفة من (12) محكماً في مجالات: علم النفس الإرشادي والتربوي، التربية واللغة العربية في جامعة اليرموك، جامعة حيفا، جامعة بار أيلان، وجامعة تل أبيب، انظر الملحق (ب)، حيث كان التحكيم وفقا للمعايير التالية:

1. وضوح الفقرة.
2. دقة الصياغة اللغوية.
3. الانتماء للمجال.
4. حذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها أو إبداء أي ملاحظات مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم؛ تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع تسعة(9) من المحكمين على أهمية تعديلها، انظر ملحق (ج)، ومثال على ذلك.

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أسال نفسي ما العمل في المراحل القادمة لحل المشكلة	أتساءل عن الخطوة القادمة في حل المشكلة
أسال نفسي حول أدائي عندما أتعلم شيئا جديدا	أتساءل عن مستوى أدائي عند تعلمي شيئا جديدا
أقيم الهدف من المهمة بعد انجازها	أقيم تحقيق الهدف من المهمة بعد انجازها

ب. **صدق البناء:** بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة بواقع(30) طالبة و(20) طالباً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيار أن لا تقل قيمة ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي عن(0.20)، انظر الملحق (ح). كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس، والعلاقة بين كل بعد والكلي للمقياس كمؤشرات على صدق البناء الداخلي، انظر الملحق (ط).

جـ. **ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:** لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده؛ فقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث تم حساب ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ككل وللأبعاد، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على التطبيق الأول للمقياس ككل وأبعاده، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول (5)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس ما وراء المعرفة وأبعاده

مقياس ما وراء المعرفي وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
التخطيط	0.80	0.77	4
المراقبة	0.73	0.80	5
التقييم	0.87	0.75	5
الكلي للمقياس	0.90	0.79	14

يلاحظ من الجدول(5)، أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت (0.90) وتراوحت ما بين (0.73–0.87) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.79) وتراوحت ما بين (0.75–0.80) لأبعاد المقياس، وبهذا بقي المقياس في صورته النهائية كما في صورته الأولية.

طريقة تصحيح مقياس التفكير ما وراء المعرفي:

تكون مقياس التفكير ما وراء المعرفي من (14) فقرة، تكونت الاستجابات على هذا المقياس من تدريج ليكرت خماسي، وتأخذ الفقرات الدرجات التالية: دائما (5)، غالبا (4)، احيانا (3)، نادرا (2)، ابدا (1). انظر الملحق (ج).

وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على المقياس (ككل) وأبعاده وفقراته، وذلك على النحو الآتي:

مستوى التفكير ما وراء المعرفي		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة له
مرتفع	وتقابله	5.00–3.67
متوسط	وتقابله	3.66–2.34
متدني	وتقابله	2.33–1.0

4. مقياس مهارات حل المشكلة Problem-Solving:

استخدم لأغراض تطبيق الدراسة مقياس مهارات حل المشكلات الذي طوره حمدي (1998) بالاعتماد على نموذج هبنر في حل المشكلات (Heppner,1978)، حيث يقترح هبنر أن مهارات حل المشكلات مكونة من خمسة مراحل هي: التوجه العام، تحديد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والتقييم، وتألف المقياس في صورته الأولية من(40) فقرة ذات أوزان موجبة وسالبة. انظر الملحق (أ).

صدق مقياس مهارات حل المشكلة

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين؛ هما:

أ. **صدق المحتوى:** وللتحقق من صدق محتوى المقياس؛ تم عرضه بصورته الأولية على المشرف ومن ثم على مجموعة من المحكمين المختصين مؤلفة من (12) محكماً في مجالات: علم النفس الإرشادي والتربوي، التربية، واللغة العربية في جامعة اليرموك، جامعة حيفا، جامعة بار أيلان وجامعة تل أبيب، انظر الملحق (ب).

بحيث كان التحكيم وفقا للمعايير التالية:

1. وضوح الفقرة.
2. دقة الصياغة اللغوية.
3. الانتماء للمجال.
4. حذف الفقرات غير الملائمة أو تعديلها أو إبداء أي ملاحظات مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وأرائهم؛ تم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم تعديل الفقرات التي أجمع تسعة (9) من المحكمين على أهمية تعديلها، انظر ملحق (ج).

ومثال على ذلك:

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل	أتفحص العناصر المختلفة التي تكون المشكلة
أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله
أحاول التنبؤ بما سوف تكون علية النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا	أتنبأ بما سوف تكون علية النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا

أما عن الفقرات الموجبة والسالبة للأداة بصورتها النهائية بعد تعديلات المحكمين؛ فهي:

1. الفقرات الموجبة :1، 2، 3، 9، 10، 11، 12، 13، 17، 21، 22، 23، 25، 26، 28، 30، 31، 32، 35، 36، 37.

2. الفقرات السالبة: 4، 5، 6، 7، 8، 14، 15، 16، 18، 19، 20، 27، 29، 33، 34، 38، 39، 40.

ب. صدق البناء: بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة بواقع (30) طالبة و(20) طالباً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط الفقرة مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيار أن لا تقل قيمة ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلة عن(0.20)، انظر الملحق (ي). كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس، والعلاقة بين كل بعد والكلي للمقياس كمؤشرات على صدق البناء الداخلي، انظر الملحق (ك).

جـ. ثبات مقياس مهارات حل المشكلة: لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس مهارات حل المشكلة وأبعاده؛ فقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث تم حساب ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس ككل وللأبعاد، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)على التطبيق الأول للمقياس ككل وأبعاده، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس مهارات حل المشكلة وأبعاده

مقياس حل المشكلات وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
التوجه العام	0.77	**0.79**	8
تحديد المشكلة	0.85	**0.87**	8
توليد البدائل	0.72	**0.87**	8
اتخاذ القرار	0.71	**0.85**	8
التقييم	0.80	**0.81**	8
الكلي للمقياس	0.94	**0.86**	40

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت (0.94) وتراوحت ما بين (0.71−0.85) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس(0.86) وتراوحت ما بين (0.79−0.87) لأبعاد المقياس، وبهذا بقي المقياس في صورته النهائية كما في صورته الأولية.

طريقة تصحيح مقياس مهارات حل المشكلة:

تكون مقياس مهارات حل المشكلة من (40) فقرة، تكونت الاستجابات على هذا المقياس من تدريج ليكرت خماسي، وتأخذ الفقرات الموجبة الدرجات التالية: تنطبق بدرجة كبيرة جدا (5)، تنطبق بدرجة كبيرة (4)، تنطبق بدرجة متوسطة (3)، تنطبق بدرجة بسيطة (2)، لا تنطبق ابدا (1). أما الفقرات السالبة (المعكوسة) وهي 19 فقرة تأخذ العكس وحسب الدرجات التالية: تنطبق بدرجة كبيرة جدا (1)، تنطبق بدرجة كبيرة(2)، تنطبق بدرجة متوسطة (3)، تنطبق بدرجة بسيطة (4)، لا تنطبق ابدا (5). انظر الملحق (ج).

وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على المقياس (ككل) وأبعاده وفقراته، وذلك على النحو الآتي:

مستوى مهارات حل المشكلة		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة له
مرتفع	وتقابله	5.00-3.67
متوسط	وتقابله	3.66-2.34
متدني	وتقابله	2.33-1.0

إجراءات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة؛ تم القيام بالإجراءات الآتية:

1. إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية، وذلك عن طريق الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة.
2. التحقق من صدق المحتوى لأدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من أهل الاختصاص كلٌ في مجاله.
3. التحقق من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية غير مشمولة في عينة التطبيق النهائي.
4. تم اختيار العينة الممثلة للمجتمع بالطريقة العشوائية من الجامعات الإسرائيلية المشمولة بالدراسة.
5. تم تطبيق أدوات الدراسة على كامل أفراد عينة الدراسة البالغة (350) طالباً وطالبة، كل جامعة على حدةٍ، وتم توزيع أدوات الدراسة وشرح تعليمات الاستبانة، وإعطائهم الوقت الكافي للإجابة.
6. تجميع الاستبانات المستردة، واستبعاد غير الصالح منها، حيث كان مجموع الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي (341) استبانة.

متغيرات الدراسة

تم تصنيف متغيرات الدراسة وفقاً لأسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

أ. المتغيرات الخاصة بسؤال الدراسة (الخامس)؛ وهي:

المتغيرات المستقلة؛ وهي:

أ. الجنس؛ وله فئتين (ذكر، أنثى).

ب. التخصص؛ وله مستويان (علمي، أدبي).

ج. المستوى الدراسي؛ وله أربعة مستويات (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

المتغيرات التابعة؛ وهي: مستوى أداء الطلبة على مقياس مهارات حل المشكلة وأبعاده.

ب. المتغيرات الخاصة بسؤال الدراسة السادس؛ وهي:

المتغيرات المتنبئة (الشارحة)؛ وهي:

أ. مستوى مقياس دافعية الإنجاز

ب. مستوى الفاعلية الذاتية

ج. مستوى ما وراء المعرفي.

المتغير المتنبأ به (المحك)؛ وهو: مستوى مهارات حل المشكلة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمقاييس الدراسة الأربعة (دافعية الإنجاز وأبعاده وفقراته، الفاعلية الذاتية وأبعاده وفقراته، التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده وفقراته، مهارات حل المشكلة وأبعاده وفقراته) مع مراعاة ترتيبها وفقاً لمتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً.

للإجابة عن سؤال الدراسة (الخامس)؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمقاييس الدراسة (مهارات حل المشكلة) وفقاً لمتغيرات الدراسة، فإجراء تحليل

التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمستوى أداء الطلبة على مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لمتغيرات الدراسة، فإجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمستوى أداء الطلبة على أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لمتغيرات الدراسة، ثم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لأبعاد مقياس مهارات حل المشكلة كلٌ على حدةٍ وفقاً لمتغيرات الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة (السادس)؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة والمتنبأ به، فحساب معاملات الارتباط بينها، ثم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات الشارحة على المحك (مهارات حل المشكلة) لدى عينة من الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية باستخدام طريقتي إدخال المتغيرات (المتدرجة Stepwise، الإدخال Enter) في إدخال متغيرات الدراسة الشارحة على النموذج التنبؤي.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كلٍّ من دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي ومهارات حلّ المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية، وكذلك الكشف عن الأثر المشترك والنسبي المتوقع لكلٍّ من دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لديهم، بالإضافة إلى الكشف عن مدى تباين مهـارات حلّ المشكلة لديهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية الخاصة بهم، وذلك عـن طريـق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

أوّلاً. نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على مقياس مستوى دافعية الإنجاز (ككل) وأبعاده، مع مراعـاة ترتيـب أبعـاد المقياس ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده مع ترتيب الأبعاد ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم البعد	مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	الرغبة في الإتقان والاستقلالية	4.235	0.56	مرتفع
2	3	الثقة بالنفس	4.191	0.55	مرتفع
3	1	المثابرة	4.044	0.58	مرتفع
4	2	المنافسة	3.739	0.71	مرتفع
5	4	أهمية الوقت	3.533	0.65	متوسط
		الكلي للمقياس	**3.948**	**0.46**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول (7)، أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب العرب في الجامعـات الإسرائيلية قد كان (مرتفعاً)، كما جاءت أبعاد المقياس وفقاً للترتيب الآتي:

أ. الرغبة في الإتقان والاستقلالية في المرتبة الأولى ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع).

ب. الثقة بالنفس في المرتبة الثانية ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع).

ج. المثابرة في المرتبة الثالثة ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع).

د. المنافسة في المرتبة الرابعة ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع).

ه. أهمية الوقت في المرتبة الخامسة ضمن مستوى دافعية إنجاز (متوسط).

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على فقرات مجالات مقياس مستوى دافعية الإنجاز كلٌ على حده، مع مراعاة ترتيب فقرات أبعاد المقيـاس ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول(8).

الجدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على فقرات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز كلٌ على حده مع ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المثابرة	1	1		أملك الإصرار والعزيمة لإتمام أي عمل صعب	4.276	0.69	مرتفع
	2	5		أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه	4.264	0.85	مرتفع
	3	4		أواصل العمل على حل المشاكل مهما استغرق ذلك من الوقت	4.138	0.83	مرتفع
	4	2	سالبة	أنسحب من الأعمال الصعبة بسرعة	3.774	0.85	مرتفع
	5	3	سالبة	لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل	3.768	1.03	مرتفع
المنافسة	1	7		أستمتع بالمنافسة مع طلاب آخرين في نفس مستوى قدراتي	4.044	1.06	مرتفع
	2	6		أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي	3.982	1.00	مرتفع
	3	10	سالبة	أنسحب من المواقف والأعمال التي فيها تنافس	3.927	1.02	مرتفع
	4	8		أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرس قبل زملائي	3.422	0.90	متوسط
	5	9		أتابع ما يبذله زملائي من جهد لي أتفوق عليهم	3.320	1.13	متوسط
الثقة بالنفس	1	12		عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي	4.431	0.78	مرتفع
	2	13		أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكياتي	4.352	0.78	مرتفع
	3	14		أشرح أي موضوع دراسي أمام الطلاب بكل ثقة	4.293	0.82	مرتفع
	4	11		أثق بقدراتي على إقناع الآخرين	4.287	0.74	مرتفع
	5	15		أؤمن بأهمية الحظ في الحياة	3.589	1.18	متوسط
أهمية الوقت	1	20		أسابق الزمن من أجل النجاح	4.047	0.93	مرتفع
	2	19		أستغل الوقت لكي أنجز كل ما يطلب مني	3.968	0.96	مرتفع
	3	18		أستغل وقت الفراغ المتوفر في الجامعة	3.581	1.08	متوسط
	4	16	سالبة	أشعر أن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي	3.120	1.20	متوسط
	5	17	سالبة	أتمنى اختصار وقت المحاضرة	2.950	1.19	متوسط
الرغبة في الإتقان والاستقلالية	1	25		أتحمل مسؤولية حل مشكلاتي بنفسي	4.528	0.62	مرتفع
	2	22		يهمني إنجاز عملي بدقة	4.513	0.72	مرتفع
	3	24		أحرص أن يكون عملي متميزا ودقيقا	4.510	0.68	مرتفع
	4	21		أحرص على تحضير دروسي قبل تقديمها	4.123	0.94	مرتفع
	5	23	سالبة	أستصعب الاعتماد على نفسي في إنجاز الأمور الصعبة	3.499	1.20	متوسط

يلاحظ من الجدول (8)، أن النتائج الخاصة بأبعاد مقياس دافعية الإنجاز لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كانت على النحو الاتي:

أ. فيما يخص بعد (المثابرة): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفعة) لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (1-5) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (3.768-4.276) مرتبة تنازلياً.

ب. فيما يخص بعد (المنافسة): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستوى دافعية إنجاز، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (1-3) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (3.927-4.044) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى دافعية إنجاز (متوسط): لكلٍّ من الفقرتين ذواتي الرتب (4-5) بوسطين حسابيين مقدارهما (3.320، 3.422) مرتبين تنازلياً.

ج. فيما يخص بعد (الثقة بالنفس): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي دافعية إنجاز، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (1-4) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (4.287-4.431) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى دافعية إنجاز (متوسط): للفقرة ذات الرقم (15) التي نصت على: *أؤمن بأهمية الحظ في الحياة*" بوسط حسابي مقداره (3.589).

د. فيما يخص بعد (أهمية الوقت): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي دافعية إنجاز، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع): لكلٍّ من الفقرتين ذواتي الرتب (1-2) بوسطين حسابيين مقدارهما (3.968، 4.047) مرتبين تنازلياً.

2. ضمن مستوى دافعية إنجاز (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (3-5) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (2.950-3.581) مرتبة تنازلياً.

هـ. فيما يخص بعد (الرغبة في الإتقان والاستقلالية): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي دافعية إنجاز، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(1-4) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (4.123-4.528) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى دافعية إنجاز (متوسط): للفقرة ذات الرقم(23) التي نصت على: "استصعب الاعتماد على نفسي في إنجاز الأمور الصعبة" بوسط حسابي مقداره (3.499).

ثانياً. نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على مقياس مستوى الفاعلية الذاتية (ككل) وأبعاده، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية وأبعاده مع ترتيب الأبعاد ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الرتبة	رقم البعد	مقياس الفاعلية الذاتية وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الاجتماعي	3.928	0.57	مرتفع
2	3	الأكاديمي والمعرفي	3.710	0.55	مرتفع
3	1	الانفعالي	3.527	0.59	متوسط
		الكلي للمقياس	3.722	0.40	مرتفع

يلاحظ من الجدول (9)، أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كان (مرتفعاً)، كما جاءت أبعاد المقياس وفقاً للترتيب الآتي:

أ. الاجتماعي في المرتبة الأولى ضمن مستوى فاعلية ذاتية (مرتفع).

ب. الأكاديمي والمعرفي في المرتبة الثانية ضمن مستوى فاعلية ذاتية (مرتفع).

ج. الانفعالي في المرتبة الثالثة ضمن مستوى فاعلية ذاتية (متوسط).

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على فقرات أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية كلٌ على حده، مع مراعاة ترتيب فقرات أبعاد المقياس ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على فقرات أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية كلٌ على حده مع ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس الفاعلية الذاتية وفقاً لأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الانفعالي	1	3		أتصف بالهدوء والاتزان	4.009	0.92	مرتفع
	2	1		أتحكم بكافة مشاعري	3.809	0.83	مرتفع
	3	4		أواجه الضغوط الحياتية بسهولة	3.575	0.96	متوسط
	4	2		أتغلب على شعوري بالقلق	3.425	0.92	متوسط
	5	5	سالبة	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب	2.815	1.11	متوسط
الاجتماعي	1	7		أحظى بمحبة الناس بسهولة	4.235	0.74	مرتفع
	2	6	سالبة	أجد صعوبة في تكوين الصداقات	4.067	1.06	مرتفع
	3	9		أتحدث مع أصدقائي عن مشاكلهم	3.959	0.87	مرتفع
	4	8	سالبة	لا أحد يستحق النصيحة	3.710	1.14	مرتفع
	5	10		أتسامح مع من يسيء إلي	3.672	1.00	مرتفع
الأكاديمي والمعرفي	1	12		أعمل واجباتي الجامعية بشكل جيد	4.199	0.76	مرتفع
	2	11		أتمتع بدرجة عالية من الذكاء	4.012	0.68	مرتفع
	3	14	سالبة	أستصعب أن أفهم ما أقرأ	3.842	0.97	مرتفع
	4	15	سالبة	أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية	3.364	1.16	متوسط
	5	13	سالبة	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء	3.135	1.12	متوسط

يلاحظ من الجدول (10)، أن النتائج الخاصة بأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كانت على النحو الآتي:

أ. فيما يخص البعد(الانفعالي): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي فاعلية ذاتية، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى فاعلية ذاتية (مرتفع): لكلٍّ من الفقرتين ذواتي الرتب (1، 2) بوسطين حسابيين مقدارهما (3.809، 4.009) مرتبين تنازلياً.

2. ضمن مستوى فاعلية ذاتية (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتبة 3-5 بأوساط حسابية تراوحت ما بين (2.815-3.575) مرتبة تنازلياً.

ب. فيما يخص البعد (الاجتماعي): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستوى فاعلية ذاتية (مرتفعة) لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(1-5) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (3.672-4.235) مرتبة تنازلياً.

ج. فيما يخص البعد (الأكاديمي والمعرفي): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي فاعلية ذاتية، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى فاعلية ذاتية (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(1-3) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(3.842-4.199) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى فاعلية ذاتية (متوسط): لكلٍّ من الفقرتين ذواتي الرتب (4، 5) بوسطين حسابيين مقدارهما (3.135، 3.364) مرتبين تنازلياً.

ثالثاً. نتائج السؤال الثالث الذي نص على: "ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي (ككل) وأبعاده، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده مع ترتيب الأبعاد ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الرتبة	رقم البعد	مقياس ما وراء المعرفي وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التخطيط	4.339	0.56	مرتفع
2	2	المراقبة	4.329	0.54	مرتفع
3	3	التقييم	4.248	0.53	مرتفع
		الكلي للمقياس	**4.303**	**0.46**	**مرتفع**

يلاحظ من الجدول(11)، أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي للمقياس (ككل) وأبعاده لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كان (مرتفعاً)، حيث جاءت أبعاد المقياس وفقاً للترتيب الآتي:

أ. التخطيط في المرتبة الأولى.

ب. المراقبة في المرتبة الثانية.

ج. التقييم في المرتبة الثالثة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على فقرات أبعاد مقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي كلٌ على حده، مع مراعاة ترتيب فقرات أبعاد المقياس ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (12).

الجدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على فقرات أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي كلٌ على حدة مع ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس ما وراء المعرفي وفقاً لأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التخطيط	1	3	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل	4.399	0.73	مرتفع
	2	2	أتساءل عن الخطوة القادمة في حل المشكلة	4.355	0.69	مرتفع
	3	4	أحدد ما يجب فعله قبل البدء بحل المشكلة	4.349	0.71	مرتفع
	4	1	أفكر بما يجب تعلمه قبل البدء في أية مهمة	4.252	0.75	مرتفع
المراقبة	1	9	أركز اهتمامي على المعلومات الهامة	4.437	0.68	مرتفع
	2	8	أتحقق دائما من صحة أدائي	4.384	0.72	مرتفع
	3	5	استخدم أساليب التعلم الناجحة من الخبرات الماضية	4.311	0.73	مرتفع
	4	7	أتساءل عن مستوى أدائي عند تعلمي شيئا جديدا	4.284	0.69	مرتفع
	5	6	أنظم وقتي بالشكل الأفضل لضمان أداء المهمة	4.229	0.80	مرتفع
التقييم	1	14	أفحص دائما إذا كانت النتيجة وفقا لتوقعاتي	4.405	0.72	مرتفع
	2	11	أحرص دائما على تصحيح أخطائي	4.381	0.72	مرتفع
	3	13	أحكم بشكل جيد على مستوى فهمي لشيء تعلمته	4.302	0.69	مرتفع
	4	12	أقيم تحقيق الهدف من المهمة بعد إنجازها	4.196	0.77	مرتفع
	5	10	أسأل نفسي فيما إذا كانت هنالك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد أن أنهي المهمة	3.956	0.93	مرتفع

يلاحظ من الجدول (12)، أن النتائج الخاصة بأبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كانت على النحو الاتي:

أ. فيما يخص بعد (التخطيط): صنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستوى تفكيـر مـا وراء معرفي (مرتفعة) لكلٍ من الفقرات ذوات الرتب(1-4) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (4.399-4.252) مرتبة تنازلياً.

ب. فيما يخص بعد (المراقبة): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستوى تفكير ما وراء معرفي (مرتفعة) لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (1-5) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (4.437-4.229) مرتبة تنازلياً.

ج. فيما يخص بعد (التقييم): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستوى تفكير ما وراء معرفي (مرتفعة) لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (1-5) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (4.405-3.956) مرتبة تنازلياً.

رابعاً. نتائج السؤال الرابع الذي نص على: "ما مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على مقياس مستوى مهارات حل المشكلة (ككل) وأبعاده، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (13).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس مهارات حل المشكلة وأبعاده مع ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الرتبة	رقم البعد	مقياس حل المشكلة وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تحديد المشكلة	3.867	0.60	مرتفع
2	4	اتخاذ القرار	3.825	0.47	مرتفع
3	1	التوجه العام	3.641	0.63	متوسط
4	3	توليد البدائل	3.608	0.56	متوسط
5	5	التقييم	3.324	0.60	متوسط
		الكلي للمقياس	**3.653**	**0.48**	متوسط

يلاحظ من الجدول (13)، أن مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كان (متوسطاً)، كما جاءت أبعاد المقياس وفقاً للترتيب الآتي:

أ. تحديد المشكلة في المرتبة الأولى ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (مرتفع).

ب. اتخاذ القرار في المرتبة الثانية ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (مرتفع).

ج. التوجه العام في المرتبة الثالثة ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (متوسط).

د. توليد البدائل في المرتبة الرابعة ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (متوسط).

ه. التقييم في المرتبة الخامسة ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (متوسط).

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأداء الطلبة على فقرات أبعاد مقياس مستوى مهارات حل المشكلة كلٌ على حدةٍ، مع مراعاة ترتيب فقرات أبعاد المقياس ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (14).

الجدول (14)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على فقرات أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة كلٌ على حدةٍ مع ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التوجه العام	1	2		أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية	4.188	0.76	مرتفع
	2	1		أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في الحياة	4.050	0.91	مرتفع
	3	3		استخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات	3.891	0.79	مرتفع
	4	5	سالبة	عندما تواجهني مشكلة فإني أتصرف دون تفكير أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني	3.680	1.10	مرتفع
	5	6	سالبة	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني	3.610	1.11	متوسط
	6	8	سالبة	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة	3.311	1.16	متوسط
	7	7	سالبة	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة	3.276	1.12	متوسط
	8	4	سالبة	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة	3.123	1.01	متوسط
تحديد المشكلة	1	11		عندما أشعر بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط	4.150	0.82	مرتفع
	2	10		أحدد المشكلة بشكل واضح	4.135	0.71	مرتفع
	3	13		أتفحص العناصر المختلفة التي تكون المشكلة	3.982	0.87	مرتفع
	4	9		أجمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	3.959	0.83	مرتفع
	5	12		أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة	3.930	0.89	مرتفع
	6	15	سالبة	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها	3.648	1.10	متوسط
	7	14	سالبة	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها	3.584	1.07	متوسط
	8	16	سالبة	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها	3.545	1.07	متوسط
توليد البدائل	1	17		أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة	4.279	0.78	مرتفع
	2	23		عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها	4.053	0.76	مرتفع
	3	22		لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة	4.023	0.73	مرتفع
	4	21		أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الإمكانيات المختلفة للحل	3.610	1.02	متوسط
	5	18	سالبة	يصعب علي التفكير في حلول متعددة للمشكلة	3.308	1.10	متوسط
	6	19	سالبة	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة	3.287	1.07	متوسط
	7	20	سالبة	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير	3.217	1.07	متوسط
	8	24	سالبة	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي	3.088	1.16	متوسط
اتخاذ القرار	1	32		عندما تواجهني مشكلة فإني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح	4.214	0.78	مرتفع
	2	26		أفكر بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه	4.170	0.75	مرتفع
	3	25		أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة	4.129	0.75	مرتفع
	4	31		أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة	3.971	0.85	مرتفع

البعد	الرتبة	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	5	28		أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً	3.903	0.92	مرتفع
	6	30		أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد	3.897	0.78	مرتفع
	7	27	سالبة	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه	3.287	1.11	متوسط
	8	29	سالبة	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن الحلول الأخرى	3.029	1.13	متوسط
التقييم	1	37		عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك	4.176	0.79	مرتفع
	2	36		أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاعتها	3.891	0.86	مرتفع
	3	35		أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع	3.795	0.88	مرتفع
	4	40	سالبة	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها	3.507	1.10	متوسط
	5	34	سالبة	أختار الحل الأسهل بغض النظر على ما يترتب على ذلك	3.100	1.19	متوسط
	6	38	سالبة	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة	2.897	1.26	متوسط
	7	33	سالبة	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة	2.727	1.13	متوسط
	8	39	سالبة	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا	2.496	1.13	متوسط

يلاحظ من الجدول (14)، أن النتائج الخاصة بمجالات مقياس مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كانت على النحو الاتي:

أ. فيما يخص بعد (التوجه العام): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي مهارات حل المشكلة، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (1-4) بأوساط حسابية تراوحت ما بين (3.680-4.188) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى حل المشكلة (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(5-8) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(3.123-3.610) مرتبة تنازلياً.

ب. فيما يخص بعد (تحديد المشكلة): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي مهارات حل المشكلة، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(1-5) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(3.930-4.150) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(6-8) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(3.545-3.648) مرتبة تنازلياً.

ج. فيما يخص بعد (توليد البدائل): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي مهارات حل المشكلة، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب (1-3) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(4.023-4.279) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(4-8) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(3.088-3.610) مرتبة تنازلياً.

د. فيما يخص بعد (اتخاذ القرار): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي مهارات حل المشكلة، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(1-6) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(3.897-4.214) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (متوسط): لكلٍّ من الفقرتين ذواتي الرتب (7، 8) بوسطين حسابيين مقدارهما (3.029، 3.287) مرتبين تنازلياً.

ه. فيما يخص بعد (التقييم): صُنِّفت النتائج الخاصة به ضمن مستويي مهارات حل المشكلة، وذلك على النحو الآتي:

1. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (مرتفع): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(1-3) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(3.795-4.176) مرتبة تنازلياً.

2. ضمن مستوى مهارات حل المشكلة (متوسط): لكلٍّ من الفقرات ذوات الرتب(4-8) بأوساط حسابية تراوحت ما بين(2.496-3.507) مرتبة تنازلياً.

خامسا: نتائج السؤال الخامس الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية على مقياس مهارات حل المشكلة تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على مقياس مهارات حل المشكلة (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على مقياس مهارات حل المشكلة (ككل) وفقا لمتغيرات الدراسة

متغير الدراسة	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.561	0.46
	أنثى	3.682	0.49
التخصص	علمي	3.670	0.49
	أدبي	3.636	0.47
السنة الدراسية	أولى	3.624	0.50
	ثانية	3.623	0.48
	ثالثة	3.638	0.44
	رابعة	3.718	0.50

يلاحظ من الجدول (15)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية على مقياس مهارات حل المشكلة (ككل) ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية السالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) (3-way ANOVA without Interaction) لمستوى أداء الطلبة على مقياس مهارات حل المشكلة (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (16).

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمستوى أداء الطلبة على مقياس مهارات حل المشكلة (ككل) وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.304	1	1.304	3.700	0.055
التخصص	0.098	1	0.098	0.279	0.597
السنة الدراسية	0.629	3	0.210	0.595	0.619
الخطأ	118.085	335	0.352		
الكلي	119.889	340			

يتضح من الجدول (16)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية على مقياس مهارات حل المشكلة (ككل) تعزى لأيٍّ من متغيرات الدراسة (الجنس، أو التخصص، أو السنة الدراسية).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (17).

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمستوى أداء الطلبة على أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغير الدراسة	مستويات المتغير	الإحصائي	التوجه العام	تحديد المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.502	3.744	3.539	3.748	3.273
		الانحراف المعياري	0.63	0.55	0.52	0.39	0.62
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.686	3.906	3.630	3.850	3.340
		الانحراف المعياري	0.62	0.62	0.57	0.49	0.60
التخصص	علمي	المتوسط الحسابي	3.629	3.883	3.650	3.830	3.359
		الانحراف المعياري	0.64	0.62	0.56	0.46	0.59
	أدبي	المتوسط الحسابي	3.652	3.851	3.568	3.820	3.290
		الانحراف المعياري	0.62	0.59	0.55	0.48	0.61
السنة الدراسية	أولى	المتوسط الحسابي	3.617	3.840	3.569	3.819	3.277
		الانحراف المعياري	0.64	0.67	0.59	0.49	0.56
	ثانية	المتوسط الحسابي	3.606	3.825	3.580	3.813	3.288
		الانحراف المعياري	0.60	0.58	0.56	0.50	0.57
	ثالثة	المتوسط الحسابي	3.586	3.824	3.572	3.873	3.334
		الانحراف المعياري	0.60	0.53	0.52	0.42	0.59
	رابعة	المتوسط الحسابي	3.732	3.959	3.693	3.813	3.393
		الانحراف المعياري	0.66	0.60	0.54	0.46	0.68

يلاحظ من الجدول (17)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية على أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة (التوجه العام، تحدد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية السالفة الذكر؛ توجب حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) الخاصة بالعلاقة بين مستوى أداء الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية على أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett)؛ للكشف عن جوهرية معاملات الارتباط السالفة الذكر وفقاً لمتغيرات الدراسة؛ بهدف تحديد

أنسب تحليل تباين [تحليل تباين ثلاثي (بدون تفاعل) أم تحليل تبـاين ثلاثـي متعـدد (بـدون تفاعل)]، وذلك كما في الجدول (18).

الجدول (18)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلبة ونتائج اختبار(Bartlett)لها وفقاً لمتغيرات الدراسة

العلاقة الارتباطية وفقاً لمتغيرات الدراسة	التوجه العام	تحديد المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار
تحديد المشكلة	0.70			
توليد البدائل	0.70	0.71		
اتخاذ القرار	0.49	0.66	0.64	
التقييم	0.60	0.60	0.71	0.55
اختبار Bartlett للكروية	نسبة الأرجحية	كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	0.000	1039.189	14	0.000

يتبين من الجدول (18)، وجود تناسب دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين عناصر مصفوفة بواقي التباينات المصاحبة وبين عناصر مصفوفة الوحدة لمستوى أداء الطلبة على أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لمتغيرات الدراسة؛ مما يعني أن معاملات الارتباط الخاصة بمستوى أداء الطلبة على أبعاد مقياس مهارات حل المـشكلة هـي معـاملات دالـة إحصائياً؛ وبهذا توجب إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) (3-way MANOVA without Interaction) لمستوى أداء الطلبة على أبعاد مقياس مهـارات حـل المـشكلة وفقـاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (19).

الجدول (19)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمستوى أداء الطلبة على أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لمتغيرات الدراسة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.023	1.545	5	331	0.175
التخصص	Hotelling's Trace	0.018	1.224	5	331	0.297
السنة الدراسية	Wilks' Lambda	0.963	0.827	15	914.147	0.648

يتضح من الجدول(19)، عدم وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لكافة متغير الدراسة (الجنس، التخصص، السنة الدراسية) على مستوى أداء الطلبة لأبعاد مقياس مهارات حل المشكلة مجتمعة.

سادساً. نتائج السؤال السادس الذي نصّ على: "ما الأثر المشترك والنسبي المتوقعين لكلٍّ من دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلٍّ من: المتغير المتنبأ به (المحك) وهو (مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية)، وكذلك المتغيرات المُتَنَبِئة (الشارحة)، وهي (دافعية الإنجاز، الفاعلية الذاتية، التفكير ما وراء المعرفي)، وذلك كما في الجدول (20).

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبا به والمتغيرات المُتنبئة

حالة متغير الدراسة	متغيرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري
المتنبأ به	مهارات حل المشكلة	3.653	0.48
المتنبئات	دافعية الإنجاز	3.948	0.46
	ما وراء المعرفي	4.303	0.46
	الفاعلية الذاتية	3.722	0.40

يلاحظ من الجدول (20)، أن المتوسط الحسابي الخاص بمتغير الدراسة المتنبأ به (المحك) وهو (مهارات حل المشكلة) قد بلغت قيمته (3.653) ضمن مستوى مهارات حلّ المشكلة (متوسط) لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية، وكذلك أن المتوسطات الحسابية الخاصة بمتغيرات الدراسة المتنبئة (الشارحة) وهي (دافعية الإنجاز، ما وراء المعرفي، الفاعلية الذاتية) قد كانت على النحو الأتي: (3.948) ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفع) ، (4.303) ضمن مستوى تفكير ما وراء معرفي (مرتفع)،(3.722) ضمن مستوى فاعلية ذاتية (مرتفع) على الترتيب حسب الظهور. وبناءً على ما تقدم؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنبِئَة، والمتغير المتنبأ به، وذلك كما في الجدول(21).

الجدول (1)

معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المُتنبئة والمتغير المتنبا به

العلاقة الارتباطية	الإحصائي	مهارات حل المشكلة	دافعية الإنجاز	ما وراء المعرفي
دافعية	معامل الارتباط	**0.57**		
الإنجاز	الدلالة الإحصائية	0.000		
ما وراء	معامل الارتباط	**0.52**	**0.59**	
المعرفي	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	
للفاعلية	معامل الارتباط	**0.68**	**0.55**	**0.41**
الذاتية	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول(21)، أن كافة معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبأ به قد كانت موجبة القيمة (طردية) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) مُصنفةً على أنها علاقات متوسطة القوة باستثناء العلاقة بين مستوى الفاعلية الذاتية وبين مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية؛ فقد صُنِّفت على أنها ضعيفة وفقاً لمعيار (Hinkle,Wiersma,Juurs,1988).

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنبِئة للمتغير المتنبأ به؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوبي إدخال المتغيرات المُتَنبِئة إلى المعادلة الانحدارية بالطريقتين [المتدرجة (Stepwise)، والإدخال (Enter)]، وذلك كما في الجدول (22).

الجدول (22)

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوبي إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية

طريقة إدخال المتغيرات	النموذج*	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغير: التغير في R^2	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
Enter	1أ	0.74	54.97%	54.57%	0.326	54.97%	137.147	3	337	0.00
Stepwise	1ب	0.68	46.75%	46.59%	0.353	46.75%	297.581	1	339	0.000
	2ج	0.73	53.67%	53.39%	0.330	6.92%	50.500	1	338	0.000
	3د	0.74	54.97%	54.57%	0.326	1.30%	9.760	1	337	0.002

أ المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ الفاعلية الذاتية؛ ما وراء المعرفي؛ دافعية الإنجاز
ب المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ الفاعلية الذاتية
ج المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ الفاعلية الذاتية؛ ما وراء المعرفي
د المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ الفاعلية الذاتية؛ ما وراء المعرفي؛ دافعية الإنجاز
* المتنبأ به: (مهارات حل المشكلة)

يتضح من الجدول (22)، أنّ نتائج الأثر المشترك لكلٍّ من متغيرات الدراسة المتنبئة (الشارحة) قد فسَّرت ما مقداره (54.97%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي بكلٍّ من طريقتي إدخال المتغيرات المتنبئة (المتدرجة، الإدخال).

كما يتضح من الجدول (22)، أن نتائج الأثر النسبي لكلٍّ من متغيرات الدراسة المتنبئة (الشارحة) قد كانت على النحو الآتي:

أ. فسَّر المتغير المتنبئ مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية ما مقداره (46.75%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي.

ب. فسَّر المتغير المتنبئ مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية ما مقداره (6.92%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي.

ج. فسَّر المتغير المتنبئ مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية ما مقداره (1.30%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة (الشارحة) بالمتغير المتنبأ به (المحك) وهو (مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية) وفقاً لطريقتي إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي (المتدرج، الإدخال)، وذلك كما في الجدول (23).

الجدول (23)

الأوزان اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (مستوى مهارات حل المشكلة)

طريقة ادخال المتغيرات	النموذج*	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية B	الأوزان اللامعيارية الخطأ المعياري	الأوزان المعيارية B	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الارتباطات بيرسون	الارتباطات الجزئي	الارتباطات شبه الجزئي	إحصائيات التساهميا Tolerance	إحصائيات التساهميا IF
Enter	1	(ثابت الانحدار)	-0.278	0.198		-1.400	0.162					
		دافعية الإنجاز	0.163	0.052	0.156	**3.124**	0.002	0.57	0.17	0.11	0.537	862
		ما وراء المعرفي	0.230	0.048	0.221	**4.823**	0.000	0.52	0.25	0.18	0.638	567
		الفاعلية الذاتية	0.618	0.054	0.507	**11.468**	0.000	0.68	0.53	0.42	0.685	460
Stepwise	1	(ثابت الانحدار)	0.549	0.181		3.034	0.003					
		الفاعلية الذاتية	0.834	0.048	0.684	**17.251**	0.000	0.68	0.68	0.68	1.000	000
	2	(ثابت الانحدار)	-0.203	0.199		-1.018	0.310					
		الفاعلية الذاتية	0.688	0.050	0.564	**13.862**	0.000	0.68	0.60	0.51	0.828	207
		ما وراء المعرفي	0.301	0.042	0.289	**7.106**	0.000	0.52	0.36	0.26	0.828	207
	3	(ثابت الانحدار)	-0.278	0.198		-1.400	0.162					
		الفاعلية الذاتية	0.618	0.054	0.507	**11.468**	0.000	0.68	0.53	0.42	0.685	460
		ما وراء المعرفي	0.230	0.048	0.221	**4.823**	0.000	0.52	0.25	0.18	0.638	567
		دافعية الإنجاز	0.163	0.052	0.156	**3.124**	0.002	0.57	0.17	0.11	0.537	862

* المتغير المتنبأ به: (مهارات حل المشكلة)

يتضح من الجدول (23)، أنّ نتائجه كانت على النحو الآتي:

1. **النتائج الخاصة ب طريقةEnter لإدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية: أنّ**

معادلة الانحدار للتنبؤ بالأوزان البائية لأغراض تفسيرية، هي:

$$\hat{y} = -0.278 + 0.163x_1 + 0.230x_2 + 0.618x_3$$

علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية لأغراض تنبؤية، هي:

$$z_{\hat{y}} = 0.156z_1 + 0.221z_2 + 0.507z_3$$

2. النتائج الخاصة بطريقة Stepwise لإدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية:

أنّ معادلة الانحدار للتنبؤ بالأوزان البائية لأغراض تفسيرية، هي:

$$\hat{y} = -0.278 + 0.163x_1 + 0.230x_2 + 0.618x_3$$

علماً بأن معادلة الانحدار المعيارية، لأغراض تنبؤية، هي:

$$z_{\hat{y}} = 0.156z_1 + 0.221z_2 + 0.507z_3$$

مما تقدم؛ يلاحظ أن نتائج طريقة (Enter) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي كانت مطابقة لنتائج طريقة (Stepwise) في حالتي الأوزان اللامعيارية والأوزان المعيارية؛ إضافة إلى أن كافة المتغيرات المتنبئة (الشارحة) تتنبأ طردياً بالمتغير المتنبأ به (المحك) وهو مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتوصيات المقترحة في ضوء اسئلتها، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لدافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية، وسيتم مناقشة النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟"

أشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية على المقياس الكلي لدافعية الانجاز قد جاء ضمن مستوى دافعية انجاز مرتفعة،

ويعلل الباحث المستوى المرتفع لدافعية الانجاز لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية الى شعور الطالب العربي اليومي والمستمر بالتمييز والاضطهاد الموجه ضده، الامر الذي يدفعه لبذل المزيد من الجهد والإصرار للتغلب على الصعوبات والمشاكل المختلفة التي تواجهه في دراسته الجامعية، إذ يرى طلاب الأقلية العربية بالتعليم الأكاديمي سلاحاً ورافعة يواجهون به مشاكلهم المستقبلية، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لنيل حقوقهم المدنية، وهذا ما أكده سعده (2008) وسبيت (2010) في أبحاثهم حيث يعرف التعليم العالي لدى الأقلية العربية كرافعة مهمة وأحيانا الوحيدة التي تساعد الفرد على التقدم في الحراك الاجتماعي في الدولة بشكل فردي وجماعي (أبو عصبه،2007)، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج الأبحاث التي طبقت على الأقليات ووجد بان مستوى دافعيه الانجاز وطموح الطلاب

السود أعلى بكثير من الطلاب البيض على الرغم من الفروقات في التحصيل (Cokley, 2003).

أما بالنسبة للتفاوت في أبعاد دافعيه الانجاز، فتشير النتائج على أن بعد الرغبة في الاستقلالية والاتقان جاء في المرتبة الأولى، ويفسر الباحث الأمر برغبة الطالب العربي في التحرر من المجتمع العربي المحافظ والمقيد لسلوكه وشخصيته والاستغناء عن مساعده الأهل في ظل مجتمع جامعي، غربي، ليبرالي تحرري، الانتقال من مجتمع جمعي إلى مجتمع فردي كل ذلك بعد لقائه وتعرفه على الطالب اليهودي وسلوكه فتنمو لديه الرغبة في الاستقلالية التامة (Gottfried,1990).

وجاء بعد الثقة بالنفس بالمرتبة الثانية ويعود السبب للإنجازات التي حققها الطالب العربي قبل وصوله للجامعة كامتحان الثانوية العامة الإسرائيلي، امتحان السيكومتري (البسيخومتري) الصعب الذي يشكل عقبة وشرطاً أساسياً لقبوله للجامعة، اللغة العبرية، والثقافة الغربية، فجميع هذه العوامل عززت الثقة بالنفس عند الطالب العربي، وهذا ما أشار إلية بونكر (Bunker,1991) في أبحاثة بان الثقة بالنفس مركب جوهري في دافعية الانجاز للتغلب على الصعوبات وحل المشكلات وبلوغ النجاح.

اما بعد المنافسة والمثابرة فجاءا في المرتبة الثالثة والرابعة، وذلك يعود إلى الرغبة الشديدة عند الطالب العربي بمنافسة زميله اليهودي الذي يصارعه في حياته اليومية والتفوق عليه بدافع التعصب القومي، الأمر الذي أكداه الحجي (1996) بان للبيئة تأثيراً جوهرياً على الفرد في زيادة رغبته في التفوق والتميز عن الآخرين في تحقيق الأهداف، والطالب العربي يدرك بأنه من دون المثابرة فسيكون مصيره الفشل والعار له ولأهلة، فالتحدي والكفاح في سبيل النجاح شعار يرفعه كل طالب عربي.

أما المستوى المتوسط لأهمية الوقت يعود للضغوطات العديدة وانشغال الطالب العربي بأمور عديدة تمنعه في كثير من الاحيان من تنظيم وقته بالشكل الصحيح، أضف إلى ذلك انعدام ثقافة احترام الوقت في شخصيه الطالب العربي للانعدام الخصوصية في حياته اليومية.

التحدي، سياسة التمييز، التنافس مع زميله اليهودي، قدسية المهمة، تدفع الطالب العربي وبقوة وبحزم لتحقيق النجاح في دراسته الجامعية (الحجي،1996؛ الحاج، 1996؛ اغبارية وتوتري،2010؛ Smooha,1989).

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة بشير (2008) التي اشارت الى ان مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل يقع ضمن المستوى المرتفع باستثناء بعد اهمية الوقت الذي جاء بمستوى متوسط عند الذكور والإناث.

وجاءت نتائج الدراسة لتتفق جزئيا مع ما توصلت إليه دراسة عبابنة (1999) بأن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة يقع ضمن المستوى المتوسط، ودراسة أبو غزال (2007) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

ودراسة حبيبه، نورين، وراهيل هج (Habibah, etal., 2010) التي كان من أبرز نتائجها أن مستوى دافعية الإنجاز تراوح بين مستوى متوسط إلى عالي وأن هذا مؤشر واضح لقدرة طلاب الجامعة الماليزيين على النجاح.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: "ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟"

أشارت النتائج إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كان مرتفعاً، وفسر الباحث المستوى المرتفع للفاعلية الذاتية لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية، على أن درجة الفاعلية الذاتية عند الإنسان تحدد طبيعة سلوكه وهذا

الأمر ينطبق على الطلبة العرب الذين سيعملون على مواجهة صعوبات وتحديات رهيبة داخل الحرم الجامعي ،الأمر الذي يتطلب منهم جهداً بمقدار عالٍ ودرجة مثابرة وتحدٍ مرتفعة وهـذا السلوك موجود فقط لدى الطلبة الذين يتميزون بدرجة فاعلية مرتفعة، لان الطالب الذي يتمتع بفاعلية ذاتية مرتفعة يكون أكثر قدرة على الإصرار والتحمل لإنجاز المهمات وحل المشاكل، وكلما أنجز الفرد المهمة بنفسه ارتفعت فاعليته الذاتية أكثر من لو أنجزها مع الآخـرين. وان انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية عند الطالب العربي تحـول أمـام اسـتمراره فـي دراسـته الأكاديمية. فالفاعلية الذاتية عند الطالب العربي ضرورية جدا لبلوغ النجاح (Zeidner,1992).

فشعور ووعي الطالب العربي كفرد ينتمي إلى أقلية تعاني من سياسة تمييز واضـطهاد تؤدي إلى زيادة إيمان الفرد بنفسه وبقدراته وبالتالي إلى فاعلية ذاتية بدرجة عاليـة، فتقيـيم الطالب العربي لظروفه القاسية والصعبة تؤدي به إلى فاعلية ذاتية مرتفعة، تدفعه لأن يكـون قادراً على فعل أمور ايجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة الصعب التي يعيش بها (سعده، 2008؛ سبيت، 2010).

وعند الحديث عن الفاعلية الذاتية لابد من الحديث عـن الفاعليـة الذاتيـة الأكاديميـة والمعرفية التي تتضمن قدرات الفرد في الأداء الأكاديمي، والفاعلية الذاتية الاجتماعية السلوكية التي تتضمن علاقة الفرد مع الأخرين، والفاعلية الذاتية الانفعالية التي تتمثل في السيطرة على الانفعالات، (Bandura,1997).

وجاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى وذلك يعود إلى إن الفعالية الذاتية الاجتماعيـة المرتبطة بالظروف البيئية وخاصة الاجتماعية منهما والتي تتعلق بالدعم المتـوفر مـن قبـل الوالدين والمجتمع والأصدقاء. بحيث علاقة طلاب الأقلية العربية بالعائلة أقـوى مـن جميـع العلاقات. أضف الى ذلك شعور الطالب العربي بالتهديد كأقلية داخل الحرم الجـامعي يرفـع

ويعزز من علاقته الاجتماعية مع زملائه الطلاب العرب، ومع وجـود التنظيمـات والأطـر الاجتماعية العربية داخل الجامعة والتي تحضن الطالب العربي وترعـاه وتـشجعه وتدعمـه وترفع من فعاليته الذاتية الاجتماعية، كل ذلك بعد شعور الطالب العربي بالتهديـد مـن قبـل الاغلبية.

وهذا ما فسره محاجنه وسيغينر (Mahajna & Seginer, 2004). بان علاقة طلاب الأقلية العربية بالعائلة أقوى من جميع العلاقات التي ممكن أن ينشئها هذا الفرد، ويشعر الفرد بحاجة ضرورية لهذا الدعم النفسي والاجتماعي، الذي يوفر مستوى مرتفعـاً مـن الفعاليـة الذاتيـة للطالب. ولكن غياب العائلة وانقطاعها عن الطالب العربي الجامعي قد يؤثر سلبيا على الفعالية الذاتية عند الطالب. الأمر الذي أشار إليه هاكت وآخـرون (Hackett.etal.,1992) أن لأبنـاء الأقليات درجة متدنية من الفاعلية الذاتية مقارنة مع مجموعة الأغلبية. ولكن كـشفت دراسـة سعده (2009) بان الدعم والتشجيع المعنوي والاجتماعي لطلبه الأقليات الأثنيه خلال دراستهم الجامعية يعد رافعة في رفع درجه الدافعية والفاعلية الذاتية للطالب وبلوغه للنجاح الأكاديمي، اذ ينظموا ويخططوا طلاب الأقليات أهدافهم المستقبلية الأكاديمية مع العائلة والمجتمع، وهذا ما أكده الحاج (1996) بأن الطالب العربي يتلقى الدعم الاجتماعي والرعاية بدرجه عالية من قبل إخوته وأصدقائه وأبناء مجتمعه. فالرسالة الاخيرة الموجهة للطالب العربي قبل دخوله الجامعة من قبل اهلة تخاطب الطالب بعقلة ومشاعره على إنك قادر على تحقيق النجاح ونحن بانتظار عودتك، الامر الذي يرفع من فاعليته الذاتية الاجتماعية.

ويفسر الباحث المستوى المرتفع للفاعلية الأكاديمية والمعرفية على أن الطلاب الجامعيين العرب يواجهون مهمات ذات طابع تحدي، ويبذلون جهدً ا كبيرًا، ويظهرون مستويات قليلة مـن القلق، ويظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتيًا، ويظهرون دقةً

عاليةً في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية حتى يضمنوا النجاح في دراستهم الجامعية. ونجاح الطالب في امتحان القبول للجامعة (البسيخومتري) ودخوله للدراسة الجامعية يرفع من مفهوم الذات للطالب الأمر الذي يزيد من فعاليته الذاتية، اذ يشعر الطالب بأنه قد اجتاز أصعب العقبات في قبوله للدراسة، وتشكل علامة امتحان القبول للجامعة(البسيخومتري) متنبأ جيداً في نجاح الطالب خلال دراسته الجامعية (الحاج،1996؛ Zimmerman, etal.,1990).

فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بمستوى الاستثارة الانفعالية (Affective States) فالإثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلبًا على الفاعلية الذاتية؛ بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية، وهذا ما حصل عند الطالب العربي. مستوى متوسط من القلق والضغط أدى إلى مستوى متوسط من الكفاءة الانفعالية في نتائج البحث. (سعده، 2009؛ Bandura, 1995) .

فجاءت نتائج البحث لتتفق جزئياً مع دراسة جرين (Green,2000) حيث وجدت أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الأمريكيين الإفريقيين في الجامعات الأمريكية كان مرتفعا، كما اتفق أيضا مع دراسة الزق (2009) التي أظهرت أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط، ودراسة حسونة (2009) التي بينت أن معظم الأفراد يملكون الفاعلية الذاتية في تدريس العلوم بدرجة متوسطة أو مرتفعة، ودراسة الرفوع والقيسي والقرارعة (2009) التي أشارت إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة الطفيلة كان مرتفعا، ودراسة حبيبه، نورين، وراهيل هج (Habibah, etal.,2010) التي كان من أبرز نتائجها أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب تراوح بين مستوى متوسط إلى عالي وأن هذا مؤشر واضح لقدرة طلاب الجامعة الماليزيين على النجاح.

بينما تعارضت لنتائج البحث مع دراسة الحاج (2002) التي أشارت إلى أن المشكلات والصعوبات التي قد تواجه الطالب العربي في الجامعات الإسرائيلية كالصعوبات الثقافية، الاقتصادية، الأكاديمية، اللغة، والفجوة الكبيرة في التعليم الثانوي بين التعليم العربي واليهودي، انعدام الأطر التعليمية الداعمة، انعدام التوجيه الأكاديمي، ومشكلة انعدام فرص العمل بعد التعليم؛ الأمر الذي قد يؤثر بشكل جوهري سلبيا على دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية لدى الطالب العربي.

ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: "ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟ "

أشارت النتائج إلى أن مستوى ما وراء المعرفة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كان مرتفعا، وقد فسر الباحث النتائج على انها تعزى بالدرجة الاولى الى التقدم والنضج في النمو العقلي والمعرفي عند الطالب الجامعي ولديهم القدرة على التفكير المجرد والمنطقي والتنظيم والتخطيط والتحكم بالنشاطات المعرفية ومراقبتها ، اضف الى ذلك ظهور اساليب تعليم جديدة تستند على مفاهيم تربوية جديدة، كالتعلم المنظم ذاتيا، وعلل الجراح وعبيدات (2011) في دراستهم المستوى المرتفع في التفكير ما وراء المعرفي عند طلاب الجامعة، إلى طبيعة المناهج وما ينطوي عليها من أساليب تدريس غير تقليديه مثل استخدام الحواسيب والمختبرات وكل هذه الأمور تجعل الطالب أكثر وعيا بالمعرفة التي يتلقاها، نتيجة التفاعل مع المادة العلمية. كل ذلك يساهم في الانتقال من مرحله المعرفة إلى ما وراء المعرفة، بالإضافة الى اسلوب التعلم الجديد الذي يكتسبه الطالب العربي داخل الجامعة الإسرائيلية والذي عرفَ بالتعلم المنظم ذاتيا.

بحيث اجمع العديد من الباحثين على أن التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated learning) هو الحل الأمثل لرفع مستوى التفكير عند الطالب عن طريق اعتماده على مهارات مـــا وراء المعرفة بدرجة عالية للوصول إلى إنجازات أكاديمية عالية، ولا يمكن تفسير التعلم المنظم ذاتيا بدون الدافعية، وكلما تقدم الطالب في التعلم المنظم ذاتيا كلما ارتفعت فاعليته الذاتية، فالفاعلية الذاتية مركب أساسي للدافعية ولها تأثير عالي على إنجازات الطالب وحل مشكلاته (Schunk & Ertmer,2000).

اضف الى ذلك بان نسبة عالية من طلاب الاقلية العرب الذين يدرسون للقب الاول شاركوا في دراسة سنه تحضيريه للدراسة الاكاديمية وهذه السنه تعد رافعه للطالب في تحـــسين تفكيـــره وتغلبه على الصعاب والمشاكل التي تواجه الطالب في دراسته الاكاديمية(توتري، 2009).

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الحموري وأبو مخ (2011) التي أشارت إلى أن مـــستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطا؛ بينما جـــاء مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم مرتفعا.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة ليل (leal,1987) التي اظهرت ان متوسط الطلبـــة علـــى مقياس ما وراء الذاكرة بلغ (16.68) وهي اعلى درجه يحصل عليها المفحوص على المقيـــاس. وهذا يتفق مع دراسة الجراح (2009) التي اظهرت مستوى جميع مركبـــات مـــا وراء الـــذاكرة بدرجه مرتفعة ومتوسطة، وهذا يتفق مع دراسة الجراح وعبيدات (2011) التي اظهـــرت نتـــائج دراستهم حصول افراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع ابعاده، وكذلك اتفقت جزئيا مع دراسة ابـــو عليـــا والـــوهر، المـــذكورة فـــي ابـــو غزال(2007). التي اشارت نتائجها الى ان طلبه الجامعة يمتلكون وعياً متوسطاً بمهارات ما وراء المعرفة.

وتعارضت هذه الدراسة مع نتائج دراسة ريور -ستريير وحاج يحى(-Reor-Strier & Haj
yahia, 1998) التي وصفت التعليم في مدارس الاقلية العربية بالتعليم التقليدي ويفتقد للأساليب التعليمية ومهارات التعليم ولا يشجع الطالب على التفكير بأشكاله الناقد والإبداعي وغيره، الامر الذي يشكل عائقا امام نجاح الطالب العربي في الجامعة، لأنه لم يتم انتاج عقود تفكر في المدرسة العربية. فيغيب الفكر والتفكير (مصطفى، 2006).

ولكن يفسر الباحث هذه النتيجة بأنه على الرغم من أساليب التدريس والمناهج واستراتيجية الوزارة حول التعليم التقليدي لدى الأقلية الفلسطينية داخل الخط الأخضر، بأنه هنالك دور للأهل في بناء شخصية وفكر أبنائهم عن طريق إشراكهم في دورات اثرائية تعزز لدى أبنائهم مهارات التفكير المنطقي والإبداعي خارج إطار التعليم الرسمي، أضف إلى ذلك ظاهرة العولمة الثقافية التي فتحت الأفاق أمام الطالب العربي بالتعرف على ثقافات العالم ،الأمر الذي سهل إمكانية الحصول على المعلومات وتنمية قدراته في التفكير، والتي تعامل الطالب كعالم يتوصل إلى المعرفة بنفسه ويستطيع أن يصنف ويتنبأ ويقارن ويفكر بنفسه، عدا عن المهارات الذاتية الايجابية التي يكتسبها الطالب العربي من زميله الطالب اليهودي الذي اكتسب هذه المهارات في دراسته الثانوية، أضف إلى ذلك بان طلاب الجامعات العرب هم نخبة المجتمع العربي داخل الخط الأخضر وباقي الطلاب يلتحقون بكليات إعداد المعلمين .

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كريج ويور (Criage and yore,1996) المذكورة في ابو غزال (2007) التي اشارت الى ان هناك ضعفاً في امتلاك الطلبة ووعيهم بأشكال ما وراء المعرفة الثلاثة، المعرفة التقريرية، الاجرائية والشرطية. وتعارضت مع دراسة (ابو غزال، 2007) التي اشارت نتائجها الى ان طلبة جامعة اليرموك يمتلكون مستوى متوسط لما وراء الذاكرة.

رابعا: مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: "ما مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟ "

أشارت النتائج إلى أن مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية قد كان متوسطاً.

وفسر الباحث المستوى المتوسط لمهارات حل المشكلة عند الطلبة العرب كدليل على ان الطلبة العرب بحاجة الى تطوير البنية المعرفية لديهم من خلال اكتساب المعرفة العلمية حتى يتمكنوا من حل المشكلات بدرجة عالية للان المعرفة والخبرات السابقة ضرورة ليتمكن الطالب من وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلات .بالإضافة الى انه كلما زادت دافعية الطالب نحو الاستمتاع بأداء المهام العقلية المعقدة كلما زادت قدرة ومهارات الطلبة على حل المشكلات ، فالطلاب العرب في الجامعات الاسرائيلية لا يستمتعون ببذل الجهود المعرفية ويستصعبون حل المشكلات المعرفية خصوصا المعقدة، وإنما يرجعون الى اصحاب الخبرات ومن يمتلكون المعلومات في حالة مواجهتهم لمثل هذه المشكلات .

أضف إلى ذلك إصراره على تغيير واقع البيئه التي يعيشها. فمن ناحية التعليم التقليدي في المدارس العربية لم يحضر الطالب العربي على اسلوب التفكير والتحليل ومراجعه البنيه المعرفية الضرورية لحل المشكلات، لان حل المشكلات يعتمد على المهارات والمعلومات والاستراتيجيات والخبرات السابقة للطلبة، الامر الذي افتقده الطالب العربي في دراسته المدرسية، (Reor-Strier & haj-yahia, 1998 ؛ مصطفى، 2006).

بالإضافة الى ذلك تتميز الأقلية العربية بعلاقة أفرادها بالعائلة أقوى من جميع العلاقات التي ممكن أن ينشئها الفرد، ويشعر الفرد بحاجة ضرورية لهذا الدعم النفسي والاجتماعي، العلاقة التي تغيب عن هذا الطالب في الحرم الجامعي، إذ يشعر الطالب بنقص شديد قد يؤثر

سلبا على فاعليته الذاتية ودافعيته وحتى تحصيله الأكاديمي؛ وذلك لضعف شعوره باستقلالية السلوك وباتخاذ القرار والمبادرة لوحده، الامر الذي يعيقه في حل المشكلات (Mahajna & Seginer,2004).

وفي دراسة لسعده (2008) حول الضغوطات التي يواجهها الطلاب العرب في عملية إعدادهم المهني للتعليم. تبين أن الطالب العربي لا يرى نفسه كفرد مستقل، وإنما كفرد في مجموعة. ويستمد الفرد سلوكه من المجموعة، والمجتمع يقرر للفرد حجم وحدة المشاكل والضغوطات التي تواجهه.

وبناءاً عليه يمكن تفسير مستوى مهارات حل المشكلة عند الطالب العربي الى ان قسما كبيرا من الطلاب (74%) يجدون صعوبة في التكيف مع طرق التدريس وخاصة في السنة الأولى لدراستهم. ولذلك يتطلب منهم معرفه وقدره بدرجه متوسطة او عالية للتأقلم في المؤسسات الأكاديمية (اغباريه وتوتري،2010).

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يتطلب حل أي مشكلة مجموعة من العوامل التي لا بد من توافرها لدى الفرد الذي يسعى للوصول إلى الحل، ومن هذه العوامل: الدافعية والرغبة في إنجاز المهمة؛ فعدم توفر الدافع والرغبة يحول دون القيام بالتفكير للوصول إلى الحل. إضافة إلى ذلك يتطلب حل المشكلة امتلاك مهارات التفكير العليا، واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكن الفرد من مواجهة المشكلات والتغلب عليها (الحلو،2001؛ الزيات،1995). أضف إلى ذلك تمتع الفرد بفاعلية ذاتية مرتفعة يكون أكثر قدرة على الإصرار والتحمل والمثابرة لإنجاز المهمات، وحل المشكلات، ويصبح أكثر وعياً، واتزاناً

وأقل توتراً وأكثر ثقة بالذات، (المعايطة،2000). ونستطيع القول بأن جميع هذه السمات متوفرة لدى الطالب العربي داخل الخط الأخضر.

وهذا يتفق مع دراسة كاسدي (Cassidy,2000) التي أشارت إلى أن مستوى القدرة على حل المشكلات كانت بدرجة متوسطة، ودراسة الرفوع والقيسي والقرارعة (2009) التي بينت أن مستوى حل المشكلات لدى طلاب جامعة الطفيلة كان متوسطا، ودراسة بنت علي وسليمان (Binti ali & Sulaiman,2007) التي جاءت أبرز نتائجها بان مستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المدرسة بدرجة متوسطة.

وتتعارض جزئياً هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الشافعي (1998) بأن طلبة الجامعة كانوا ذوي درجة كبيرة في القدرة على حل المشكلات.

خامسا: مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية على مقياس مهارات حل المشكلة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟"

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمستوى أداء الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية على مقياس مهارات حل المشكلة (ككل) تعزى لأيٍّ من متغيرات الدراسة (الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي).

ويعود السبب بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلة تعزى إلى متغيرات الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي إذ أن مهارة التفكير ومهارة حل المشكلات عملية يقوم بها كل من الذكر والأنثى، وكلاهما نتاج المجتمع نفسه، الذي تلقى التعليم على أيدي

مدرسين يمتلكون قدراً كبيراً من نفس الخبرة والمعلومات، أي أنهم يتعرضوا للبيئة الجامعية نفسها من حيث المساقات الدراسية وأساليب التدريس المتبعة والأنشطة التعليمية والعلاقة ما بين المدرس والطلبة.

أضف إلى ذلك تحول المجتمع العربي المحافظ إلى مجتمع ليبرالي تحرري يمحو العقلية الذكورية التي ميزت هذا المجتمع سابقاً، الأمر الذي قلص الفرق بين الذكر والأنثى في معظم مجالات الحياة ،إضافة إلى الدعم المباشر من الأطر والهيئات العربية داخل الحرم الجامعي التي تدعم جميع الطلاب دون تمييز في الجنس ،التخصص والمستوى الدراسي .

ووصول الطالب العربي الى الجامعة يعني التخلص من اساليب التعليم التقليدية، تحسن في مهاراته الما وراء المعرفية واستخدام التعلم المنظم ذاتيا الاداة المستخدمة في حل المشكلات، وهذا ينفي اهمية الفروقات في الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي، إضافة إلى التقارب الواضح في الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في البيئة التي يعيشون فيها، وعليه فلا يوجد مبرر لافتراض أن الإناث يمتلكن من هذه القدرات قدراً اكبر أو أقل مما يمتلكه الذكور، وبتعبير آخر فإن نقاط الاتفاق بين الجنسين اكبر من نقاط الاختلاف فيما يتعلق بالجانبين الشخصي والمعرفي، كما لا يمكن أن تفسر أهمية لموضوع التخصص والمستوى الدراسي وخاصة اذا كان التعلم المنظم ذاتيا هو اساس القدرة على حل المشكلات، الأسلوب الذي يمارسه الذكر والأنثى بغض النظر عن التخصص والمستوى الدراسي (الجراح وعبيدات،2011، الحاج، 2002؛ اغبارية وتوتري،2010؛ مصطفى، 2006؛ Reor-Strier&haj-yahia,1998;Smooha,1989 Bunker,1991).

وهذا يتفق مع دراسة فيرمير، مونيك وجيرارد (Vermeer,etal.,2000) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر للجنس في حل المشكلات الحسابية، ومع دراسة الشافعي (1998) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى طلبة الجامعة في القدرة على حل المشكلات

تعزى للتخصص الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى طلبة الجامعة في القدرة على حل المشكلات تعزى للمستوى الدراسي . واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة نيزو (1985) المذكورة في الشافعي (1998) بأنه لا يوجد تأثير جوهري للجنس او للتفاعل بين حل المشكلات والجنس على متغيرات اخرى، ودراسة (المنصور منصور،2007) التي اكدت عدم وجود أثر لمتغير الجنس (ذكور وإناث) في مستوى الاداء على مقياس حل المشكلات ومقاييسه الفرعية، وكأن الرعاية والاهتمام في الطالب من قبل العائلة والمجتمع لا يفرق بين ذكر وأنثى. وقد اظهر تحليل النتائج عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين الجنسين في قدرتهم على حل المشكلات. واتفقت مع دراسة ماريا وجورجي(Maria & George, 2001) التي اظهرت نتائجها عدم وجود اختلاف في الجنس في دافعية حل المشكلات.

وهذا يناقض ما جاءت به دراسة الرفوع والقيسي والقرارعة (2009) بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات حل المشكلة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللتخصص لصالح التخصصات العلمية، وللمستوى الأكاديمي لصالح السنة الثالثة، ودراسة الشافعي (1998) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لدى طلبة الجامعة في القدرة على حل المشكلات تعزى للجنس لصالح الذكور. كما وجد كلارك (Clark,1990) المذكور في الشافعي (1998) وجود دلاله احصائية للجنس على قدره الطالب في حل المشكلات لصالح الذكور.

سادسا: مناقشة نتائج السؤال السادس والذي ينص على: "ما الأثر المشترك والنسبي المتوقعين لكلٍّ من دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي كمتنبئات بمهارات حل المشكلة لدى الطلبة العرب في الجامعات الإسرائيلية؟ "

أشارت النتائج إلى كافة معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبأ به قد كانت موجبة القيمة (طردية) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) مُصنَّفةً

على أنها علاقات متوسطة القوة باستثناء العلاقة بين مستوى الفاعلية الذاتية وبين مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية؛ فقد صُنِّفت على أنها ضعيفة وفقاً لمعيار (Hinkle, etal.,1988).

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنَبِئة للمتغير المتنبأ به؛ أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوبي إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بالطريقتين [المتدرجة (Stepwise)، والإدخال (Enter)] أنّ نتائج الأثر المشترك لكلٍ من متغيرات الدراسة المتنبئة (الشارحة) قد فسَّرت ما مقداره 54.97% من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي بكلٍ من طريقتي إدخال المتغيرات المتنبئة (المتدرجة، الإدخال).

وبحساب أوزان الانحدار المعيارية وأوزان الانحدار اللامعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة (الشارحة) بالمتغير المتنبأ به (المحك) وهو (مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية) وفقاً لطريقتي إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي (المتدرج، الإدخال) تبين أن نتائج طريقة الإدخال (Enter) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي كانت مطابقة لنتائج الطريقة المتدرجة (Stepwise) في حالتي الأوزان اللامعيارية والأوزان المعيارية؛ إضافة إلى أن كافة المتغيرات المتنبئة (الشارحة) تتنبأ طردياً بالمتغير المتنبأ به (المحك) وهو مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية.

وأن نتائج الأثر النسبي لكلٍّ من متغيرات الدراسة المتنبئة (الشارحة) قد كانت على النحو الآتي:

حيث جاءت بالمرتبة الأولى الفاعلية الذاتية كمتنبئ في مهارات حل المشكلة، وترجع اهمية مكانة الفاعلية الذاتية بالدرجة الاولى في التنبؤ بمهارات حل المشكلة الى الدور الهام للفعالية الذاتية بالتنبؤ بالسلوك البشري من خلال فحص وتقدير الفرد لإمكانياته وقدراته.

وتعرف الفاعلية الذاتية بقدرة تنبؤية قوية في التغلب على المهمات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وهي تدفع الفرد لاختيار المتطلبات والقرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات، وتؤثر على الجهود المبذولة ومدى الاستهلاك المادي والمعنوي الذي سيبذله الفرد لمواجهة مشكلة ما. وتشير العديد من الدراسات وغيرها إلى وجود علاقة قوية بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز؛ حيث يعد كلاهما من محددات السلوك الإنساني بأشكاله المختلفة، كما تقف فاعلية الذات وراء دافعية الفرد لأداء سلوك معين؛ والتي تظهر في كمية الجهد المبذول والمدة التي سيصمد فيها حتى يتمكن من إنجاز السلوك وتحقيق الأهداف.

(Zimmerman, 1990; Cervone & Peake, 1986,)

وهذا ما اكده هاكت وآخرون (Hackett, etal.,1992) أن هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والنجاح الأكاديمي وحل المشكلات، وللكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية قوية من بين متغيرات البحث (الجنس، العرق، الدعم الاجتماعي) على الرغم من تدني درجة الفاعلية الذاتية عند ابناء الاقليات مقارنة مع مجموعة الأغلبية.

وتشكل الفاعلية الذاتية متنبأ متسقاً (Consistent) أكثر من مركبات الدافعية حول السلوك الأكاديمي ويفسر الباحثون هذا التنبؤ بأهمية خاصته؛ أي كلما كان الموضوع أكثر خصوصية

زادت درجة التنبؤ في العمل (Pajares &Schunk,1999; Zimmerman, Bonner, Kovach,1996; Schunk,1989; Bandora, 1997).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العدل (2001) التي أكدت بالقدرة التنبؤية لفعالية الذات على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية. ودراسة هوفمان وسكراو(Hoffman&Schraw,2009) التي أشارت نتائجها إلى أن الفاعلية الذاتية تزيد من فاعلية حل المشكلات من خلال الأداء الاستراتيجي بدلا من أوقات الحل السريعة، وهذا يتسق مع افتراضات الكفاءة التحفيزية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: (Akma, 2006; Al-Darmaki, 2005; Bilgin, 2011؛ الرفوع والقيسي والقرارعة،2009؛ حسونة، 2009؛ الزق،2009،).

وجاء في المرتبة الثانية التفكير ما وراء المعرفة كمتنبأ لمهارات حل المشكلة، ويرجع ذلك الى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي عرفت بأنها إجراءات يقوم بها الفرد للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية ، أي ان هذه العمليات متنبأ جيد لمهارات حل المشكلة، كما تعد مهارات التفكير وخاصة ما وراء المعرفة في حقيقة الأمر تعليما وتدريبا للطلبة على حل المشكلات، ويعد وعي الفرد بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب المعرفة وتوظيفها في التعامل مع المشكلات والمواقف التي تعترض الفرد في حياته اليومية، فالتفكير وحل المشكلات لا ينفصلان عن بعضهما البعض (جروان، 2008؛ الحموري وأبو مخ).

كما يبين بيركينز(Perkins,1992) أن ما وراء المعرفة يعني قدرة المتعلم على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها لحل المشكلات، وكذلك القدرة على تقييم كفاءة

تفكيره، ومعرفة كيف يفكر ويتعلم، والمعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية والوعي بالفهم.فيمكن أن نلخص أن التخطيط والتنفيذ والتقييم جميعها عوامل تنبؤية لحل المشكلات.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة ساونسون(Swanson,1990) التي توصلت الى أن القدرات ما وراء المعرفية تؤثر إيجابا في أداء الأفراد في حل المشكلات، وأن الأفراد ذوي الاستعداد المرتفع والقدرات ما وراء المعرفية المرتفعة يمتلكون قدرات استكشافية واستراتيجيات أكثر فاعلية في حل المشكلات.

ودراسة كرامارسكي(Kramarsky,2000) التي توصلت الى أن الطلاب الذين تلقوا تدريبا على مهارات ما وراء المعرفة سواء بالتعليم الفردي أو التعاوني نجحوا في قراءة وبناء الرسوم البيانية أفضل من الطلاب الذين لم يتلقوا تدريباً على مهارات ما وراء المعرفة وبرز بشكل خاص تحسن وتقدم الطلاب في حل المشكلات المجردة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ساندي-اورينا، كوبر وستيفنز (Sandi-Urena,etal.,2011) في وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة ومهارات حل المشكلات، ووجود أثر لاستخدام القدرات ما وراء المعرفية والقدرات الإدراكية على تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، ومع دراسة أورا وآخرون (Aurah,etal.,2011) في أن ما وراء المعرفة متنبئ جيد لمهارات حل المشكلة، و أن قدرة ما وراء المعرفة متنامية مع العمر، لذلك فإن فهم دورها في حل المشكلات قد يؤدي لتطوير تعليم أكثر فاعلية بدمج مهارات ما وراء المعرفة لتحسين مهارات حل المشكلة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وجاءت دافعية الانجاز بالمرتبة الثالثة كمتنبئ جيد لمهارات حل المشكلة بحيث تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظرية الدوافع الإنسانية؛ كذلك تمثل دافعية الإنجاز أهمية كبيرة في تنبأ وتفهّم الكثير من المشكلات النفسية والتربوية، ووصول الفرد إلى التفوق

والامتياز. كما يُعدّ الدافع للإنجاز أحد الدوافع المهمة في توجيه سلوك الطالب نحو قبول التحدي في المواقف التي تتطلب التفوق، وبذل المحاولات الجادة لبلوغ النجاح، والسعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحمل المسؤولية، وعلى تحديد الهدف، واستكشاف البيئة، ومواجهة المشكلات، والتنافس مع الذات، وعلى تعديل المسار، والتخطيط لتحقيق الهدف (الأعسر،1988).

ويرى قطامي (1993) ان معرفة مدى الدافعية والاتجاهات تساعد على التنبؤ بالسلوك المستقبلي للأفراد وتعتبر وسيله لتفسير السلوك مثل التحصيل وحل المشاكل. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة فيرمير وجيرارد (Vermeer,etal.,2000) إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابيا بالقدرة على المعالجة المعرفية وحل المشكلات. ودراسة سيري (Siry,1990) التي كشفت نتائجها بأن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداؤهم عاليا في حل المشكلات وبفارق دال إحصائيا عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز.

ودراسة التح (1992) التي كانت أبرز نتائجها وجود أثر دال إحصائيا لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلات، ودراسة تايلور وفاسو (Tyler&Vasu,1995) والتي أشارت إلى تأثير برنامج محاكاة لحل المشكلات على متغيرات انفعالية مثل موقع الضبط، تقدير الذات، ودافعية الإنجاز في موقع مدرسي. وتحديد أهمية هذه المتغيرات الانفعالية في التنبؤ بمهارات حل المشكلة.

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنَبِئة للمتغير المتنبأ به؛ أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوبي إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بالطريقتين [المتدرجة (Stepwise)، والإدخال (Enter)] أنّ **نتائج الأثر المشترك لكلٍ من متغيرات الدراسة المتنبئة (الشارحة) قد فسَّرت ما مقداره 54.97% من**

التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبؤي بكلٍ من طريقتي إدخال المتغيرات المتنبئة (المتدرجة، الإدخال).

وبحساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة (الشارحة) بالمتغير المتنبأ به (المحك) وهو (مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية) وفقاً لطريقتي إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي (المتدرج، الإدخال) تبين أن نتائج طريقة الإدخال (Enter) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي كانت مطابقة لنتائج الطريقة المتدرجة (Stepwise) في حالتي الأوزان اللامعيارية والأوزان المعيارية؛ إضافة إلى أن كافة المتغيرات المتنبئة (الشارحة) تتنبأ طردياً بالمتغير المتنبأ به (المحك) وهو مستوى مهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية.

فسر الباحث علاقة جميع المتغيرات معا وتأثيرها المشترك عن طريق مفهوم التعلم المنظم ذاتيا بحيث أجمع العديد من الباحثين على أن التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated learning) هو الحل الأمثل لرفع مستوى التفكير عند الطالب عن طريق اعتماده على مهارات ما وراء المعرفة بدرجة عالية للوصول إلى إنجازات أكاديمية عالية، ولا يمكن تفسير التعلم المنظم ذاتيا بدون الدافعية، وكلما تقدم الطالب في التعلم المنظم ذاتيا كلما ارتفعت فاعليته الذاتية، فالفاعلية الذاتية مركب أساسي للدافعية ولها تأثير عالٍ على إنجازات الطالب وحل مشكلاته . وتعد دافعية الإنجاز مركبا أساسيا في شخصية الطالب ومتنبئا هاما حول ما يفعله الطالب بالمعلومات والمهارات التي يملكها وبناءا عليه يتقرر نجاحه أو فشله في التعليم.

(Schunk & Ertmer, 2000, Pajares, 1999؛ Bandura, 1997 ؛ كاتس،2002).

ويرى بيرس (Pierce, 2003) أن تفكير ما وراء المعرفة يؤثر على الدافعية بسبب عزوها أو تفسيراتها السلبية من ناحية وتأثيرها على الفاعلية الذاتية من ناحية أخرى، فعندما يحصل الطلاب على نتائج في الاختبارات فإنهم يحاولون الوصول إلى سبب أو أسباب عقلية أو منطقية تفسر لهم حدوث هذه النتائج، وعندما يحصلون على نتائج إنجازيه جيدة فإنهم يميلون أو ينزعون إلى عزو السبب إلى عاملين داخلين هما جهدهم الخاص أو قدراتهم الخاصة.

ويرى الباحثان باريس ووينوجارد (Paris & Winogard,1990) أن مفهوم ما وراء المعرفة يتداخل إلى حد ما مع مفهوم الفاعلية الذاتية من حيث وعي الفرد بقدراته ومعلوماته، وقدرته على تفعيل العمليات العقلية المعرفية لتوليف واشتقاق أو إنتاج حلول المشكلات أو إنجاز المهمات.

ومن هذا المنطلق يرى الباحث بان العلاقة بين الفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز وما وراء المعرفة وحل المشكلات علاقة دائرية، تبدأ بما وراء المعرفة وبالوعي الذاتي للفرد بنشاطه العقلي والمعرفي وعمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية لتؤثر على وعي الفرد بقدراته وترفع من مستوى الفعالية الذاتية ومن ثم دافعية الانجاز في الطريق لحل المشكلات والنجاح بحل المشكلة يؤدي الى زيادة المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي تدفع الفرد مرة اخرى بتحسين مهارة ما وراء المعرفة وهكذا نعود لبداية الدائرة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة ماريا وجورجي(Maria&George,2001) التي اظهرت نتائجها بأنه هنالك علاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية ، وكلاهما متنبئ جيد بدافعية حل المشكلات ،وبرزت الفاعلية الذاتية كأقوى تنبأ من المتغيرات الاخرى .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة سعدة (2009) والتي كشفت أبرز النتائج بأن العلاقة بين دافعية الإنجاز وبين التحصيل وحل المشكلات يتم بمساعدة الدعم والقدرة الاجتماعية، وتبين أن الهدي الذاتي للتعلم ومركباته (الفاعلية الذاتية اتجاهات الإنجاز، ودافعية السلوك) تتأثر بدرجة عالية ومتوسطة بالدعم الاجتماعي والعاطفي للأسرة والمجتمع.

ودراسة اكما(Akama,2006)، التي أظهرت التحليلات الإحصائية أن الخبرات مـا وراء المعرفية تتوسط تأثير الفاعلية الذاتية على تحديد الأهداف وحل المشكلات، إضافة إلى ذلك فإن هذه الخبرات كانت مرتبطة بالأداء إلى مدى معين.

التوصيات

بناءً على ما ورد من نتائج وما تبعها من تحليلات لتفسير هذه النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- توفير دورات ومحاضرات وورشات عمل لتدريب المعلمين على كيفية تدريب الطلبة على حل المشكلات وتزويدهم بتطبيقات تربوية.
- إثراء معرفة الطالب بنفسه وبالعالم المحيط به من خلال اكسابه مهارات حل المشكلة وتطوير قدراته في التعامل مع المواقف المختلفة بصورة ايجابية يشعر معها بالرضى والإنتاجية.
- الاهتمام ببرامج خاصة تستند على فكرة التوجيه المهني والأكاديمي للطلبة العرب بحيث تأخذ بعين الاعتبار خصوصية هذه الاقلية لتساعد هؤلاء الطلبة في حل مشاكلهم بناءاً على تعزيز الدافعية والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة.
- رصد المعيقات التعليمية والاجتماعية والثقافية والمؤسساتية التي تقف في وجه اندماج الطلاب العرب في مؤسسات التعليم العالي وخصوصً الجامعات منها ومدى تأثير هذه المعيقات على الدافعية والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة.
- الحاجة إلى الاهتمام في التعليم العربي دون الجامعي بالإضافة إلى الجامعات لتنمية وتعزيز الدافعية والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة.
- العمل على تحسين طرق التعليم والمنهاج في المدارس العربية، وإجراء المزيد من الأبحاث حول خصائص ومميزات التعليم العربي دون الجامعي لدى الاقلية العربية في ظل التغيرات الجوهرية التي حدثت مؤخرا للتأكد من مستوى هذه المتغيرات.

- مأسسة جهاز توجيه تعليمي وأكاديمي للتعليم العالي وتوسيع وتعميق اللقاءات مع مؤسسات التعليم العالي في المراحل التي تسبق التعليم الجامعي للمساهمة في تيسير اندماج الطلاب العرب وتأقلمهم في المناخ الجامعي.
- التوجه لإدارة الجامعات لفتح مساقات صيفية تسبق التعليم الجامعي الرسمي لتحضير الطالب نفسياً، اجتماعياً وثقافياً ولغوياً للدراسة الجامعية.
- على مؤسسات التعليم العربي دمج الأسرة العربية في عملية التحضير للدراسة الجامعية، حيث تلعب العائلة العربية دوراً كبيراً في تشجيع الطالب على الدراسة الجامعية وحتى اختيار الموضوع الدراسي ، أي إدخال الأسرة في برامج التوجيه والتحضير للجامعة والمساهمة في معالجة بعض العوامل التي ذكرت في الدراسة.
- تصميم وتطوير برامج موجهة لتنمية وتعزيز مهارات حل المشكلة لدى الطلبة الجامعيين العرب، كونهم يعانون من مشكلات عديدة في كل المجالات.
- إجراء دراسات حول أثر متغيرات أخرى حول مهارات حل المشكلة للتعرف على العوامل الأخرى التي تتنبأ بهذه القدرة لدى الطلبة الجامعيين.
- اقتراح على المؤسسات التعليمية تبني سياسات تعدية ثقافيه بالنسبة للمناخ التعليمي والاجتماعي والثقافي في الحرم الجامعي.

المراجع

المراجع العربية

الأعسر، صفاء. (1988). برنامج في تنمية دافعية الإنجاز. *دراسات في علم النفس، قطر: مجلة مركز البحوث التربوية، 5*(24)،161-200.

الأغا، إحسان. (2002). *البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته (الطبعة الثالثة)*. غزة: مطبعة الأمل التجارية.

أبو جادو، صالح ونوفل محمد. (2007). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو رياش، حسين وقطيط، غسان. (2008). *حل المشكلات*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو سعد، اسماعيل. (2011). *التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب*. جامعة بن غريون، بئر السبع.

أبو عصبة، خالد. (2007). *جهاز التعليم العربي في إسرائيل: معضلات لأقلية قومية*. القدس، معهد فلورس هايمر للأبحاث والسياسة.

أبو عليا، محمد. (2003). الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن. *المجلة التربوية، 17*(66)،13-42.

أبو غزال، معاوية. (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3*(1)،89-105.

اغبارية، أيمن وتوتري، ميري. (2010). *تأقلم الطلاب العرب في الكليات العبرية لتأهيل المعلمين*. كتاب دراسات، الأكاديميا والتعليم العالي.

بشارة، عزمي. (2000). *العرب في إسرائيل -رؤية من الداخل.بيروت*: مركز دراسات الوحدة العربية.

بشير ياسر.(2008). دافعية الانجاز وعلاقتها بتحصيل طلبة المدارس المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

بو حمامة، الجيلالي وعبد الرحيم، أنور والشجومي، عبد الله. (2006). *علم نفس التعلم والتعليم*. الكويت: الأهلية للنشر والتوزيع.

بيرومي، وسيم. (2010). *الهوية الوطنية للطلاب العرب في إسرائيل وعلاقتها بإستراتيجية مثاقفتهم وتأقلمهم في الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حيفا.

بينتل، ليستر. (1999). *إدارة الوقت* (ترجمة محمد بخار). عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

التح، زياد. (1992).*أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفوف: السابع والثامن والتاسع في مدينة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الترتوري، محمد. (2006). *دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي*. متاحة على الموقع الالكتروني www.minshawi.com.

تركي، آمنة. (1990). *دراسة دافعية الإنجاز: تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

توتري، ماري.(2009). احتياجات الطلبة العرب بكلية اعداد المعلمين ومدى استيعابهم بها. كلية اورنيم.

جابر، جابر. (1986). *نظريات الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم*. القاهرة: دار النهضة.

الجبور، حنان. (2002). فاعلية الذات لدى المدخنين والكحوليين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.

الجراح، عبد الناصر. (2009). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، 7(1)،56-27.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين.(2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 7(2)،145-162.

جروان، فتحي. (1999). *تعليم التفكير، مفاهيم و تطبيقات* (ط1).عمان : دار الكتاب الجامعي

جروان، فتحي. (2008). *الموهبة والإبداع والتفوق*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حاج يحيى، قصي. (2002). *حلم وواقع: بحث حول خريجي الجامعات الألمانية من الطلاب العرب داخل الخط الأخضر*. جامعة تل أبيب، دار النشر رموت.

الحاج، ماجد. (1996). *التربية والتعليم لدى العرب في إسرائيل: سيطرة وتغيير اجتماعي*. جامعة القدس:دار النشر ماغنتس.

الحاج، ماجد. (2002). *تقرير تطوير التعليم العالي في الوسط العربي مقدم للجنة التربية والتعليم*. نسخة من الإلترنت.

الحارثي، إبراهيم. (2001). *تعليم التفكير*. الرياض: مكتبة الشقري.

الحجي، أسامة . (1996). *تنمية دافع الإنجاز (دراسة تجريبية) على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

حسن، حسن. (1989). المرأة ودافعية الإنجاز: دراسة نفسية مقارنة لدافعية الإنجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، 17*(2)،19-32.

حسونة، سامي. (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى *(سلسلة العلوم الإنسانية)، 13*(2)، 122-149.

الحلو، محمد. (2001). *علم النفس التربوي نظرة معاصرة* (ط2). غزه: دار المقداد للطباعة.

حمدي، نزيه وداود، نسيمه. (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. *دراسات الجامعة الأردنية. سلسلة العلوم التربوية،27*(1)،44-56.

حمدي، نزيه. (1998). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات، 25*(1)،25-40.

الحموري، فراس وأبو مخ، أحمد. (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25*(6)،1463-1488.

الحميضان، نوال. (1998). *دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل.

رضوان، سامر. (1997). توقعات الفاعلية الذاتية: البناء النظري والقياس. *مجلة الشارقة*، مجلة شؤون اجتماعية، الإمارات العربية المتحدة.55(1)،25-51.

الرفوع، محمد والقيسي، تيسير والقرارعة، أحمد. (2009). العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة في الأردن. *المجلة التربوية*. جامعة الكويت. *23*(92).

رمضان، حياة. (2005). التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية،5*(1)،173-198.

رودزنغر، تمار. (2006). *العلاقة بين دافعية الإنجاز الفاعلية الذاتية وأنماط العزو وبين التحصيل العلمي لدى طلاب السنة التحضيرية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بار أيلان.

الريماوي، محمد . (2004). *علم النفس العام*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الزغول، عماد. (2001). *مبادئ علم النفس التربوي*. الأردن. عمان: دار الكتاب الجامعي.

الزق، أحمد، (2009)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة البحرين، 10(2)،37-57.

الزيات، فتحي. (1984). نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات. مجلة التربية بالمنصورة، 6(4)،34-52.

الزيات، فتحي. (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر(ط1).المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

الزيات، فتحي. (2001). البنية العالمية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. سلسلة علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات". القاهرة: دار النشر للجامعات2(6)،491- 538.

الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعة.

سبيت، خليل. (2010). العلاقة بين استراتيجيات المثاقفة والتوجه نحو مجموعة الأكثرية ورؤية تعاملها وبين تأقلم الطلاب العرب في الجامعة .حيفا: كتاب دراسات.

سعده، نبيل. (2008). الضغوطات التي يواجهها الطلاب العرب في عملية إعدادهم المهني للتعليم. تقرير قدم لمعهد موفيت، تل ابيب.

سعده، نبيل. (2009). الوضع الاجتماعي، الاقتصادي، والدعم الاجتماعي والتعليم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين العرب في إسرائيل. 12(1)،274-318.

الشافعي، فداء. (1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الصقر، تيسير. (2006). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالنمو الأخلاقي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عبابنة، محمد. (1999). مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العبويني، جمانة. (2008). *نموذج سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبيدات، ذوقان وعدس ، عبد الرحمن وعبد الحق ، كايد. (1996). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العدل، عادل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية،5*(1)،121-178.

العدل، عادل وعبد الوهاب، صلاح. (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا. *مجلة كلية التربية،7*(3)،181-258.

عرار، خالد وحاج يحيى، قصي. (2011). *أزمة التعليم العالي عند العرب في إسرائيل*. القدس، الجامعة العبرية.

علاونة، شفيق. (2004). *الدافعية* (في علم النفس العام تحرير محمد الريماوي). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

غانم، محمود. (2004). *التفكير عند الأطفال*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2009). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت. (1979). *دافعية الإنجاز وقياسها*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

قطامي، يوسف. (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. مجلة *دراسات ، 20أ*(2ى)، 232-268.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2002). *علم النفس العام*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1995). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. مجلة دراسات *(العلوم التربوية)*، *1*(23)،1-20 .

كاتس، سارة. (2002). *الفاعلية الذاتية (كمركب للدافعية) متنبئ جيد جدا حول الأداء الأكاديمي*. شأنان: الكلية الدينية للتربية.

كافح، استر. (2002). *تأثير الإرشاد المحوسب على توظيف ما وراء المعرفة في حل المشاكل الحرفية في الرياضيات*. القدس: كلية تلبيوت.

الكبيسي، وهيب. (1989). *الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) وعلاقته بحل المشكلات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

كرامارسكي، براخة. (2000). *ما وراء المعرفة، وتنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية في مواقف مجردة ومحسوسة*. جامعة بار أيلان، كلية التربية.

كنعان، صفوت. (2003). *العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي. (2011). مسودة *أهداف التربية والتعليم للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل*. الناصرة: إصدار المجلس التربوي العربي.

المجممي، علي. (2006). *دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبارات وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمود، عصام. (2001). *التفكير عند الأطفال*. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

مذكرة موقف-كتاب دراسات .(2011).الطريق الوعرة: تحديات واقتراحات عمل سياساتية من اجل دمج حقيقي للعرب في مؤسسات التعليم العالي في اسرائيل .الناصرة .

مصطفى، مهند. (2004). *التغيرات في التعليم العالي لدى الأقلية العربية الإسرائيلية في العقد الأخير*. من كتاب الأكاديميين والتعليم العالي لدى العرب في إسرائيل: مسائل ومعضلات: خالد عرار وقصي حاج يحي، دار النشر راموت، جامعة تل أبيب.

مصطفى، مهند. (2006). *التعليم العالي لدى الفلسطينيين في اسرائيل*. أم الفحم، جمعية إقرأ.

مصطفى، مهند وعرار، خالد. (2009). وصول الاقلية للتعليم العالي: حالة المجتمع العربي في إسرائيل، من كتاب (المحرر راسم خمايسي) المجتمع العربي في اسرائيل: سكان، ومجتمع، واقتصاد. القدس، معهد فان لير، ص 226 -204.

المعايطة، خليل. (2000). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المنصور، غسان ومنصور، علي. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات. دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس. الأساسي في مدارس مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 23(1)،417-455.

المومني، قتيبه. (2005). *العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. (1996). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.

الوارفي، حسن. (2000). *أثر أسلوبي حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

المراجع الأجنبية

Akama, K. (2006). Relations among Self- Efficacy, Goal Setting, and Metacognitive Experiences in Problem–Solving Psychological Reports. *Journal of Educational Psychology,98*(3), 895-907.

Alberto, P., & Troutman, A. (2003). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Al-Darmaki, F. (2005). Counseling Self-Efficacy and Its Relationship to Anxiety and Problem Solving in United Arab Emirates. *International Journal for The Advancement of Counseling, 27*(2), 323-335.

Al-Haj, M, (2003). "Higher Education among the Arabs in Israel: Formal Policy between Empowerment and Control," ***Higher Education Policy*** 16(3), 351--368.

Atkinson, J. (1964). *An Introduction to Motivation.* Oxford, England: Van Nostrand.

Atkinson, J., & Litwin, G. (1960). Achievement Motive and Test Anxiety as Motive to Approach Success and Motive to Avoid Failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 60(1),* 52-63.

Aurah, C. Catherine, M. Koloi-Keaikitse, S. *Isaac*s, C., & Finch, H. (2011). The Role of Metacognition in Everyday Problem- Solving Among Primary Students in Kenya. *Problems of Education in The 21st* Academic journal, *Century, 30(1)*,9-21.

Baird, J. (1999). *Self-Regulated Teaching for Self-Regulated Learning> Paper Presented at the Eighth European Conference for Research on Learning and Instruction.* Goteborg, Sweden, 31/August/ 1991.

Ball, S. (1977). *Motivation in Education.* New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Society.* Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). The Nature and Structure of Self-Efficacy. In Self-Efficacy: The Exercise of Control (PP.36-78). New York: Freeman

Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. In Fridman (ed). *Encyclopedia of Mental Health.* San Diago: Academic Press. p50.

Bandura, A. (2007). Much Ado Over a Faulty Conception of Perceived Self-Efficacy Grounded in Faulty Experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641-658.

Bandura, A., Oleary, C. Gauthier, J. & Gossard, D. (1987). Perceived Self-Efficacy and Pain Control: Opioid and Nonopioid Mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 563-571.

Bandura, A. & Wood, R., (1989). Effect of Perceived on Self-Regulation of Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social psychology‹56* (5), 805-814.

Benz, C., Bradley, L., Alderman, M., & Flowers, M. (1992). Personal Teaching Efficacy: Developmental Relationships in Education. *Journal of Educational Research, 85*(5), 274-285.

Berry, J. (1990). Psychology of Acculturation. In J. Berman (Ed.), *Cross-cidrural.*

Bilgin, M. (2011). Relations among Proposed Predictors and Outcomes of Social Self-Efficacy in Turkish Late Adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 40*(1), 1-18.

Binti Ali, M., & Sulaiman,B (2007). *The Level of Problem Solving Ability and its Relationship with Metacognitive Skills among Form Four Physics Student in Secondary Schools in Johor.* University Technology Malaysia.

Bronson, M. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood; Nature and Nurture.* New York: Guilford Press.

Brophy, J. & Good, T. (1986). "Teacher Behavior and Student Achievement." *Handbook of Research on Teaching* (Chapter 12). Ed. M.C. Wittrock. New York: Macmillan, 328-375.

Bukatko, D., & Daehler, M. (1995). *Child Development: A Thematic Approach.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Bunker, L. (1991). *The Role of Play and Motor Development in Building.* New York: Russell Sage Foundation

Cassidy, T. (2000). Problem-Solving Style, Achievement Motivation, Psychological Distress and Response to a Simulated Emergency. *Counseling Psychology Quarterly, 15*(4), 325-333.

Cervone, D., & Peake, P. (1986). Anchoring, Efficacy and Action: The Influence of Judgmental Heuristics on Self-Efficacy Judgment and Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 492-501.

Cohen, A. (1997). An Experimental Investigation of Need for Cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51(1)*, 291-294.

Cokley, K. (2003). What Do We Really Knew About The Academic Motivation of African American College Students? Challenging the "Anti-Intellectual" Myth. *Harvard Educational Review, 73(4)*, 524-558.

Costa, L., & Kallick, B. (2001). *What Are Habits Of Mind?* Retrieved From: http//:www.habits-of-mind.net/whatare.

Coutinho, S. (2006). The Relationship between the Need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance. *Educational Research and Reviews, 1*(5), 162-164.

Cross, D., & Paris, S. (1988). Developmental and Instructional Analysis Of Children`s Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 131-142.

Deci, E. (1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of personality and Social Psychology, 45 (1), 105 – 115.

Dwairy, M. (1998). *Cross-Cultural Counseling: The Arab –Palestinian Case*. New York: The Haworth press.

Elliot, K., Cook, j. & Travers, j. (2000). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*. New York, Mc Company.

Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist, 34*(5), 906-911.

French, W., Kast, F. & Rosenzweing, J. (1985). *Understanding Human Behavior in Organizations*. New York: Harrer & Row Pub.

Gama, C. (2004). *Metacognition in Interactive Learning Environments: The Reflection Assistant Model*. In 7th Conference on Intelligent Tutoring Systems (pp. 668–677). Berlin: Springer.

Gottfried, A. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology, 82(3)*, 525-538.

Graham, S. (1997). *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Green, A. (2000). *The Perceived Motivation For Academic Achievement Among African American College Students*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Florida State University.

Habibah, E., Nooreen, N. & Rahil- Hj, M. (2010). Achievement Motivational Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences, 6*(3), 333-339.

Hackett, G., Casas, J., Betz, N. & Rocha-singh, I. (1992). Gender, Ethnicity, and Social Cognitive Factors Predicting the Academic Achievement of Students in Engineering. *Journal of Counseling Psychology, 39(1)*, 527-538.

Hall, c., & lindzey, G. (1970). *Theories of Personality*. John Wiley & Sons: United States of America.

Harrise, K. (1990). Developing Self-Regulated Learners the Role of Private Speech and Self-Instruction. *Journal of Education Psychologist, 25*(1),35-49.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53(1)*, 87-97.

Haugh, J., & Pawtowski, J. (1996). Creating Metacognitive Experiences during Written Communication: Positive Self-Talk Using the Thinking Mirror. *Reading Horizons, 3(1)7*, 75-93.

Heppner, P. P. (1978). A review of the problem-solving literature and its relationship to the counseling process. Journal of Counseling Psychology, 25(5), 366-375.

Hinkle, E., William, W., & Jurs,G. (1988). Applied Statistics for the Behavioral Sciences. Boston: Houghton Mifflin Company.

Hoffman, B., & Schraw, G. (2009). The Influence of Self-Efficacy and Working Memory Capacity on Problem-Solving Efficiency. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 91-100.

Hudgins, B., Schau, C. & Phye, G. (1983). *Educational Psychology*. Peacock Publishers, Inc. Itasca, Illinois.

Ismail, M., Ngah, N. & Umar, I. (2010). The Effects of Mind Mapping With Cooperative Learning on Programming Performance, Problem-Solving Skill and Metacognitive Knowledge Among Computer Science Students. *Journal of Educational Computing Research, 42*(1), 35-61.

Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurements, and Instruction. *Educational Psychologist, 22*(3-4), 225-278.

Kaniel, S. (1998). *Metacognition and Positive Transfer*. Newhopes. IACESA Conference. Kimberley.

Kluwe, R. (1982). *Cognitive Knowledge and Executive Control Metacognition*. In D. Girffin (Ed.), Animal Mind Human Mind. 201-224. NY: Springer- Verlage.

Leal, L. (1987). Investigation of the Relation between Metamemory and University Students Examination Performance. Journal of Educational Psychology, 79 (1), 35-40.

Leather, C. & McLoughlin, D. (2001). *Developing Task Specific Metacognitive Skills in Literate Dyslexic Adults*. London: Adult Dyslexia and Skills Development Centre.

Lefton, L. (1979). *Psychology*. Allyn and Bacon, Inc.: Boston.

Lepper, M., Corpus, J. & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196.

Livingston, J. (1997). *Metacognition:* An Overview. Dissertation Abstract. ERIC. Data Base.

Mahajna, S., & Seginer, R. (2004). How The Future Orientation of Traditional Israeli Palestinian Girls Links Beliefs About Women's Roles and Academic Achievement. *Psychology of Women Quarterly, 28*(2), 122-135.

Maria, N., & George, P. (2001), *Attitudes towards Mathematics, Self-Efficacy and Achievement in Problem Solving*. University of Cyprus.PP 1-11.

Marzano, R.,Brandt, R. & Jones, F.(1988). *Dimensions of Thinking*. Alexandria, AV: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayor, S., & Sutton, K. (1996). *Personality Integrative Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.

McClelland, D. (1985). *Human Motivation*. Gienview, Illinois Scott Forwsman.

Nakhleh, K. (1979). *Palestinian Dilemma: Nationalist Consciousness and University Education in Israel*. Detroit: Association of Arab–American University Graduates.

Nolan, W. (1994). A Metacognitive Model to Assist The Direct Instruction of Study Strategies in The New Found Land and Labrador. *Grade VI Science Curriculum, D.AL. 58*(5A).

Pajares, F. (1999). Self-Efficacy Beliefs, Motivation and Achievement in Writing: A Review of the Literature Reading and Writing Quarterly. In Press.

Pajares, F., & schunk, D. (1999) *Self Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement*. In R. Riding & S. Rayner (EDS). International Perspectives on Individual Differences. London: Ablex publishing.

Paris, S., & Winograd, P. (1990). *How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction.* In B. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction. 15-51. Hillsdale, NJ: Elbaum.

Perkins, D. (1992). *Smart School from Training Memories to Education Minds.* N.Y: McMillan Inc.

Pierce, W. (2003). *Metacognition: Study Strategies, Monitoring, and Motivation.* Retrieved December 14, 2008 from.

Richard, M. & Edward L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations Classic Definitions and New Direction. *Contemporary Educational psychology, 25(1),* 54-67.

Roer–Strier, D., & HaJ-yahia, M. (1998). Arab Students of Social Work in Israel Adjustment Difficulties and Coping Strategies. *Social work Education, 17*(4), 449-467.

Ross, J., & Gray, P. (2004). *Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values. The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy.* Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association. San Diego.

Salami, S. (2004). Relationship between Problem-Solving Ability and Career Maturity among High School Students in Nigeria. *Journal of Consulting, 2*(12), 163-179.

Sandi-Urena, S., Cooper, M. & Stevens, R. (2011). Enhancement of Metacognition Use and Awareness by Means of a Collaborative Intervention. *International Journal of Science Education, 33*(3), 323-340.

Santrock, J. (2003). *Psychology*. McGraw Hill, Boston.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475.

Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping Gifted Students Develop Metacognition Awareness. *Roeper Review, 20*(1), 4-8.

Schunk, D. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behavior. *Educational Psychology Review, 1(3)*, 173-208.

Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). *Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). Handbook of Self-Regulation (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *The General Self-Efficacy Scale.* Berlin Germany.

Siry, J. (1990). Level of Aspiration on High and Low Achievers in Problem Solving Task. *Journal of Psychological Record, 40*(2), 197-205

Smooha, S. (1989). *Arabs and Jews in Israel: Conflicting and Shared Attitudes in A Divided Society*. Boulder, col: West View Press. Lawrence Erlbaum Associates.

Sperling, R., Howard, B., Miller, L. & Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology, 2(1)*, 51-79.

Sternberg, R. (1997). *Thinking Style*. Boston: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2003). *Educational Psychology*. Allyn & Bacon.

Sunday, A. A.(2010) Students' Ability Level and Their Competence in Problem-

Solving Task in Physics .international journal of educational research and technology .1,(2) , 35-47.

Suzanne, L. (2000). *Caterpillar, Clowns, and Curry: School Leaders and Ingredients for Self-Efficacy*. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association. New Orlean.

Swanson, H. (1990). Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 306-314.

Tyler, D., & Vasu, E. (1995). Locus of Control, Self Esteem, Achievement Motivation, and Problem Solving Ability: Logo Writer and Simulations in the Fifth Grade Classroom. *Journal of Research on Computing in Education, 28*(2), 98-120.

Vermeer, H., Monique, B. & Gerard, S. (2000). Motivational and Gender Differences: Sixth Grade Students' Mathematical Problem-Solving Behavior. *Journal of Educational Psychology, 92*(5), 300-313.

Veroff, J. (1969). *Social Comparison and the Development of Achievement Motivation*. In C. Smith (Ed.), Achievement Related Motivation in Perspectives: Nebraska Syniposiiirn on Motivation (pp.201-234). Lincoln: University of Nebraska Press.

Whimbey, A., & Lockhead, J. (1982). *Problem Solving and Comprehension: A Short Course in Analytical Reasoning*, 3rd ed., Franklin Institute Press, Philadelphia.

Wilson, J. (1998). *The nature of metacognition: What do primary school problem solvers do?* A paper presented at the National AREA Conference, Melbourne, Australia, (June 29-30, 1998).

Zeidner, M. (1992). Sources of Academic Stress: The Case of First Year Jewish and Arab College Students in Israel. *Higher Education, 24(1)*, 25-40.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulation Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review, 2(1)*, 173-201.

Zimmerman, B., Booner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing Self- Regulated Learners*. American Psychological Association: Washington D.C.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990).Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 51-59.

الملاحق

ملحق(أ): المقاييس بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور محمد صوالحه المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

أضع بين يديك أربع مقاييس، ثلاثة منها أعدت من قبل الباحث والمقياس الرابع اخذ جاهزا لقياس المتغيرات الأربعة في دراستي التي تحمل عنوان:-"دافعية الانجاز. الفاعلية الذاتية. ما وراء المعرفة كمتنبئات لمهارات حل المشكلة. فاطلب من حضرتك مراجعة الفقرات ووضع الملاحظات حتى أتابع تحكيمها وثباتها وصدقها.

الجزء الأول: يتضمن معلومات حول أبعاد مختلفة لأفراد العينة وهي:

1.	**الجنس:**	□ ذكر □ أنثى
2.	**التخصص:**	□ علمي □ أدبي
3.	**المستوى الدراسي**	□ أولى □ ثانية □ ثالثة □ رابعة

الجزء الثاني

1. مقياس دافعية الانجاز Achievement Motivation Scale. (A.M.S).

قام الباحث ببناء مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي لأغراض الدراسة، معتمد في ذلك على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بدافعية الانجاز وخاصة الدراسات التي تناولت دافعية الانجاز كأحد المتغيرات الرئيسية. وذلك لاستقصاء اثر الأبعاد الخمسة لدافع الانجاز لدى الطلبة العرب في الجامعات الاسرائيلية عل مهارات حل المشكلة، وقد تم في الدراسة الحالية تطوير وتعديل المقياس ليناسب البيئة الفلسطينية. ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها دراسة (قطامي 1993، كنعان، 2003؛ المومني 2005، العبويني،2008، Lepper, et. al., 2005).

ويتألف المقياس من 25 فقرة تقيس مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة في خمسة أبعاد رئيسية (المثابرة، الثقة بالنفس، الرغبة في الإتقان والاستقلالية، المنافسة، أهمية الوقت) موزعة كالاتي:

1. المثابرة: تقيسه الفقرات: 1,5,9,20,25
2. المنافسة: تقيسه الفقرات: 2,8,13,19,21
3. الثقة بالنفس: تقيسه الفقرات: 3,7,16,18,24
4. أهمية الوقت: تقيسه الفقرات: 4,11,15,17,23
5. الرغبة في الإتقان والاستقلالية: تقيسه الفقرات: 6,10,12,14,22.

	الفقرة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماما
1.	لدي الإصرار والعزيمة للإتمام العمل الصعب.					
2.	ابذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.					
3.	أثق في قدراتي على إقناع الآخرين.					
4.	اشعر أن الوقت يمر بطيئا في الفصل الدراسي.					
5.	انسحب من الأعمال الصعبة بسرعة.					
6.	احرص على تحضير دروسي قبل تقديمها.					
7.	عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي.					
8.	استمتع بالمنافسة مع طلاب آخرين في نفس مستوى الذكاء.					
9.	لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج مجهودا وأيام طويلة.					

	الفقرة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماما
.10	يهمني انجاز عملي على خير وجه حتى وان اضـر ذلك بعلاقتي مع زملائي.					
.11	أتمنى لو أن وقت المحاضرة تم اختصاره.					
.12	لا أستطيع الاعتماد على نفسي في انجـاز الأمـور الصعبة.					
.13	أحاول أن أجيب عن الأسئلة التي يطرحها الأسـتاذ قبل زملائي.					
.14	أحاول دائما أن يكون عملي متميزا ودقيقا.					
.15	استفيد من وقت الفراغ المتوفر في المدرسة.					
.16	اشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي.					
.17	استغل الوقت لكي أنجز ما يطلب مني من أعمال.					
.18	عند شرح موضوع دراسي أمام الطلاب ألقيه بكـل ثقة					
.19	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم.					
.20	أواصل العمل على حل المشاكل مهما استغرق ذلك من الوقت.					
.21	انسحب من المواقف والأعمال التي فيما تنافس.					
.22	أتحمل مسؤولية مواجهة مشكلاتي بنفسي.					
.23	أنا في سباق مع الزمن من اجل النجاح.					
.24	إنني أؤمن بالحظ في الحياة.					
.25	أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه.					

2. مقياس فاعلية الذات (Self-Efficacy)

قام الباحث بتطوير أداة لقياس فاعلية الذات بعد الرجوع إلى عدد من المقاييس التي تناولت قياس الفعالية الذاتية، فقد تمت مراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لجروزلم وشوارتزر (schwarzer & Jerusalem,1993) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لهارتر (Harter,1982) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لشيرر والذي عربته الجبور بالإضافة إلى مقاييس الصقر (2006) والعدل (2001)، وتم اختيار بعض الفقرات من كل مقياس بعد تعديلها وإعادة صياغتها لتناسب أهداف الدراسة. ويطبق هذا المقياس على الفئات العمرية التي تتراوح من (19–25) في البيئة الفلسطينية ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمسة درجات وهي دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا.

وقد تكون المقياس بصورته النهائية من 15 فقرة تقيس فاعلية الذات موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

1. البعد الانفعالي. تقيسه الفقرات. 1.4.7.12.15
2. البعد الاجتماعي. تقيسه الفقرات.2.5.8.10.14.
3. البعد الأكاديمي والمعرفي. تقيسه الفقرات. 3.6.9.11.13.

	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
.1	أستطيع التحكم بمشاعري.					
.2	أجد صعوبة في تكوين الصداقات.					
.3	اعتقد إني إنسان ذكي.					
.4	أستطيع التغلب على شعوري بالقلق.					
.5	أستطيع أن أحظى بمحبة الناس بسهولة.					
.6	اعمل واجباتي المدرسية بشكل جيد.					
.7	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن.					
.8	أرى انه لا أحد يستحق النصيحة.					
.9	أواجه صعوبة في التذكر.					
.10	أتحدث مع أصدقائي عن مشاكلهم.					
.11	أجد صعوبة في فهم ما اقرأ.					
.12	أستطيع مواجهة الضغوط الحياتية بسهولة.					
.13	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية.					
.14	لا أسامح من أساء إلي.					
.15	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب.					

3. مقياس ما وراء المعرفة Metacognitive Questionnaire Scale (M.Q.S).

تم إعداد المقياس من قبل الباحث بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التفكير ما وراء المعرفة، من الدراسات، والمقاييس التي تم الاعتماد عليها، مقياس JR.MAI الذي طوره سبيرلينغ وآخرون (Sperling,et,al,2002). والمعد للراشدين، ومقياس شرو ودينسون (Schraw & Dennison,1994)، وتم اختيار الفقرات الملائمة لمجتمع الدراسة والتي تتألف من (14) فقرة لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة في الأبعاد التالية.

1. التخطيط. تقيسه الفقرات.1.5.7.10.
2. المراقبة. تقيسه الفقرات.2.4.8.12.14.
3. التقييم. تقيسه الفقرات.3.6.9.1113.

	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
.1	أفكر بما يجب تعلمه قبل البدء في أي مهمة.					
.2	أحاول استخدام أساليب التعلم الناجحة من الخبرات الماضية.					
.3	أسال نفسي فيما إذا كانت هنالك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد أن انهي المهمة.					
.4	افحص وأنظم وقتي بالشكل الأفضل لضمان أداء المهمة.					
.5	اسأل نفسي دائما ما العمل في المراحل القادمة لحل المشكلة					
.6	احرص على تصحيح أخطائي دائما.					
.7	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم اختار الأفضل					
.8	أسال نفسي حول أدائي عندما أتعلم شيئا جديدا.					
.9	احكم بشكل جيد على مستوى فهمي لشئ تعلمته					
.10	احدد ما يجب فعله قبل البدء بحل المشكلة.					
.11	أقيم الهدف من المهمة بعد انجازها.					
.12	أتحقق دائما من صحة أدائي.					
.13	افحص دائما إذا كانت النتيجة وفقا لتوقعاتي.					
.14	أركز اهتمامي على المعلومات الهامة.					

4. مقياس مهارات حل المشكلة (Problem-Solving)

استخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة مقياس مهارات حل المشكلة الذي طوره حمدي (1998) بالاعتماد على نموذج هبنر في حل المشكلات (Heppner,1978). حيث يقترح هبنر أن مهارات حل المشكلات تستخدم في خمسة مراحل هي: التوجه العام، تحديد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم، وتألف المقياس في صورته النهائية من 40 فقرة. موزعة على أبعاد المقياس كالاتي:

1. التوجه العام: تقيسه الفقرات: 1,6,11,16,21,26,31,36
2. تعريف المشكلة: تقيسه الفقرات: 2.7.12.17.22.27.32.37.
3. توليد البدائل: تقيسه الفقرات: . 3.8.13.18.23.28.33.38.
4. اتخاذ القرار تقيسه الفقرات: 4,9,14,19,24,29,34,39
5. التقييم: تقيسه الفقرات: . 10.15.20.25.30.35.40.

	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
.1	انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.					
.2	اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.					
.3	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.					
.4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.					
.5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.					
.6	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.					
.7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.					
.8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.					
.9	احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أصل إليه.					
.10	اختار الحل الأسهل بغض النظر على ما يترتب على ذلك.					
.11	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.					
.12	عندما أحس بوجود مشكلة فأن أول شيء افعله					

	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
	هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.					
.13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة					
.14	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.					
.15	احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع.					
.16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.					
.17	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.					
.18	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.					
.19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا.					
.20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءا على مدى نجاعتها.					
.21	عندما تواجهني مشكلة فأني أتصرف دون تفكير.					
.22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.					
.23	اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.					
.24	اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن الآخرين.					
.25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فأني أحاول معرفة سبب ذلك.					
.26	احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.					
.27	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها.					
.28	لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة.					
.29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.					

لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	الفقرة	
					أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة	.30
					أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.	.31
					لا اعرف كيف اصف المشكلة التي أواجهها.	.32
					عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدا منها.	.33
					أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.	.34
					ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا.	.35
					ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.	.36
					عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين ابدأ بحلها.	.37
					عندما تواجهني مشكلة فأنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.	.38
					عندما تواجهني مشكلة فأني اختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.	.39
					عندما تواجهني مشكلة فأني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.	.40

وشكرا على تعاونكم!

علي غاليه

ملحق(ب): المقاييس المعروضة على المحكمين

(1) استبانة تحكيم أداة قياس دافعية الانجاز

الدكتور...المحترم

بعد التحية

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على **دافعية الانجاز، الفاعلية الذاتية، ما وراء المعرفة كمتنبئات لمهارات حل المشكلة لدى الطلاب الجامعيين العرب داخل الخط الأخضر،** للحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، وتحقيقا لبعض أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير **مقياس لقياس دافعية الانجاز؛** حيث يشمل المقياس خمسة أبعاد هي **المثابرة، المنافسة، الثقة بالنفس، أهمية الوقت، الرغبة في الإتقان والاستقلالية** ويضم كل بعد منها مجموعة من الفقرات ذات العلاقة.

لذا ارجوا واطلب من حضرتك وضع إشارة (x) في المكان الذي يعكس وجهة نظرك في مدى سلامة صياغة الفقرات، انتماءها للبعد ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهة نظركم بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكرا لك حسن تعاونك

مع فائق التقدير والاحترام!

الباحث علي غالية

الرقم	الفقرة	سلامة صياغة الفقرة		الانتماء للمجال		وضوح المعنى		ملاحظات حول التعديلات المطلوبة
		سليم	غير سليم	ينتمي	لا ينتمي	واضح	غير واضح	
1) بعد المثابرة.								
.1	لدي الإصرار والعزيمة لإتمام العمل الصعب.							
.2	انسحب من الأعمال الصعبة بسرعة.							
.3	لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج مجهودا وأيام طويلة.							
.4	أواصل العمل على حل المشاكل مهما استغرق ذلك من الوقت.							
.5	أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه.							
2) بعد المنافسة.								
.1	ابذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.							
.2	استمتع بالمنافسة مع طلاب آخرين في نفس مستوى الذكاء.							
.3	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرس قبل زملائي.							
.4	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم.							
.5	انسحب من المواقف والأعمال التي فيما تنافس.							
3) بعد الثقة بالنفس								
.1	أثق في قدراتي على إقناع الآخرين.							
.2	عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي.							
.3	اشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكياتي.							
.4	أشرح أي موضوع دراسي أمام الطلاب بكل ثقة							

الرقم	الفقرة	سلامة صياغة الفقرة		الانتماء للمجال		وضوح المعنى		ملاحظات حول التعديلات المطلوبة
		سليم	غير سليم	ينتمي	لا ينتمي	واضح	غير واضح	
5.	أؤمن بالحظ في الحياة.							
4) بعد أهمية الوقت.								
1.	اشعر أن الوقت يمر بطيئا في الفصل الدراسي.							
2.	أتمنى لو ان وقت المحاضرة تم اختصارة.							
3.	استفيد من وقت الفراغ المتوفر في المدرسة.							
4.	استغل الوقت لكي أنجز ما يطلب ألي من أعمال.							
5.	أسابق الزمن من اجل النجاح.							
5) بعد الرغبة في الإتقان والاستقلالية								
1.	احرص على تحضير دروسي قبل تقديمها.							
2.	يهمني انجاز عملي على خير.							
3.	لا أستطيع الاعتماد على نفسي في انجاز الأمور الصعبة.							
4.	أحاول دائما ان يكون عملي متميزا ودقيقا.							
5.	أتحمل مسؤولية مواجهة مشكلاتي بنفسي.							

2. استبانة تحكيم أداة قياس الفاعلية الذاتية.

الدكتور. ....المحترم

بعد التحية!

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على **دافعية الانجاز، الفاعلية الذاتية، ما وراء المعرفة كمتنبئات لمهارات حل المشكلة لدى الطلاب الجامعيين العرب داخل الخط الأخضر**، للحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، وتحقيقا لبعض أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير **مقياس لقياس الفاعلية الذاتية**؛ حيث يشمل المقياس ثلاثة أبعاد هي **البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الأكاديمي والمعرفي**، ويضم كل بعد منها مجموعة من الفقرات ذات العلاقة.

لذا ارجوا واطلب من حضرتك وضع إشارة (x) في المكان الذي يعكس وجهة نظرك في مدى سلامة صياغة الفقرات، انتماءها للبعد ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهة نظركم بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكرا لك حسن تعاونك

مع فائق التقدير والاحترام!

الباحث

علي غالية

الرقم	الفقرة	سلامة صياغة الفقرة		الانتماء للمجال		وضوح المعنى		ملاحظات حول التعديلات المطلوبة
		سليم	غير سليم	ينتمي	لا ينتمي	واضح	غير واضح	
1) البعد الانفعالي								
.1	أتحكم بمشاعري							
.2	أتغلب على شعوري بالقلق.							
.3	اتصف كشخص هادئ ومتزن.							
.4	أستطيع مواجهة الضغوط الحياتية بسهولة							
.5	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب.							
2) البعد الاجتماعي								
.1	أجد صعوبة في تكوين الصداقات.							
.2	أحظى بمحبة الناس بسهولة.							
.3	ارى انة لا أحد يستحق النصيحة.							
.4	أتحدث مع أصدقائي عن مشاكلهم.							
.5	أتسامح مع من يسيء إلي.							
3. البعد الأكاديمي والمعرفي.								
.1	أنا ذكي.							
.2	اعمل واجباتي المدرسية بشكل جيد.							
.3	أواجه صعوبة في التذكر.							
.4	لا افهم ما اقرأ.							
.5	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية.							

3. استبانة تحكيم أداة قياس ما وراء المعرفة

الدكتور. ....المحترم

بعد التحية،

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على **دافعية الانجاز، الفعالية الذاتية، مـــا وراء المعرفة كمتنبئات لمهارات حل المشكلة لدى الطلاب الجامعيين العرب داخل الخط الأخــضر،** للحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، وتحقيقا لبعض أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير **مقياس لقياس ما وراء المعرفــة**؛ حيــث يــشمل المقياس ثلاثة أبعاد هي **التخطيط،** المراقبة، **التقييم.** ويضم كل بعد منها مجموعة من الفقرات ذات العلاقة.

لذا ارجوا واطلب من حضرتك وضع إشارة (x) في المكان الذي يعكس وجهة نظرك في مدى سلامة صياغة الفقرات، انتماءها للبعد ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهـــة نظـــركم بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكرا لك حسن تعاونك

مع فائق التقدير والاحترام!

الباحث: علي غالية

الرقم	الفقرة	سلامة صياغة الفقرة		الانتماء للمجال		وضوح المعنى		ملاحظات حول التعديلات المطلوبة
		سليم	غير سليم	ينتمي	لا ينتمي	واضح	غير واضح	
1) بعد التخطيط.								
.1	أفكر بما يجب تعلمه قبل البدء في أي مهمة.							
.2	اسأل نفسي ما العمل في المراحل القادمة لحل المشكلة.							
.3	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.							
.4	احدد ما يجب فعله قبل البدء بحل المشكلة.							
2) بعد المراقبة.								
.1	استخدم أساليب التعلم الناجحة من الخبرات الماضية.							
.2	افحص وأنظم وقتي بالشكل الأفضل لضمان أداء المهمة.							
.3	أسال نفسي حول أدائي عندما أتعلم شيئا جديدا.							
.4	أتحقق دائما من صحة أدائي.							
.5	أركز اهتمامي على المعلومات الهامة.							
3) بعد التقييم.								
.1	أسال نفسي فيما إذا كانت هنالك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد أن انهي المهمة.							
.2	احرص على تصحيح أخطائي دائما.							
.3	أقيم الهدف من المهمة بعد انجازها.							
.4	احكم بشكل جيد على مستوى فهمي لشيء تعلمته							
.5	افحص دائما أذا كانت النتيجة وفقا لتوقعاتي							

4. استبانة تحكيم أداة قياس مهارات حل المشكلة.

الدكتور، ....المحترم

بعد التحية،

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على **دافعية الانجاز، الفعالية الذاتية، مــا وراء المعرفة كمتنبئات لمهارات حل المشكلة لدى الطلاب الجامعيين العرب داخل الخط الأخــضر،** للحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص علم نفس تربوي أجامعة اليرموك، وتحقيقا لبعض أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام **مقياس هبنر في حل المشكلات (Heppner,1978)** المكون من خمسة أبعاد وهي: **التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخــاذ القــرار، التقييم،** ويضم كل بعد مجموعة من الفقرات ذات العلاقة.

لذا ارجوا واطلب من حضرتك وضع إشارة (x) في المكان الذي يعكس وجهة نظرك في مدى سلامة صياغة الفقرات، انتماءها للبعد ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهــة نظــركم بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكرا لك حسن تعاونك

مع فائق التقدير والاحترام!

الباحث: علي غالية

الرقم	الفقرة	سلامة صياغة الفقرة		الانتماء للمجال		وضوح المعنى		ملاحظات حول التعديلات المطلوبة
		سليم	غير سليم	ينتمي	لا ينتمي	واضح	غير واضح	
1) بعد التوجه العام.								
.1	انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.							
.2	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.							
.3	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.							
.4	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.							
.5	عندما تواجهني مشكلة فأني أتصرف دون تفكير.							
.6	احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.							
.7	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.							
.8	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.							
2) بعد تحديد المشكلة.								
.1	أجمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.							
.2	احدد المشكلة بشكل واضح.							
.3	عندما أحس بوجود مشكلة فأن أول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.							
.4	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.							
.5	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.							

الرقم	الفقرة	سلامة صياغة الفقرة		الانتماء للمجال		وضوح المعنى		ملاحظات حول التعديلات المطلوبة
		سليم	غير سليم	ينتمي	لا ينتمي	واضح	غير واضح	
.6	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها.							
.7	لا اعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.							
.8	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين ابدأ بحلها.							

3) بعد توليد البدائل.

.1	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.							
.2	يصعب على التفكير في حلول متعددة للمشكلة.							
.3	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة.							
.4	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.							
.5	اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.							
.6	لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة.							
.7	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدا منها.							
.8	عندما تواجهني مشكلة فأنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي							

4) بعد اتخاذ القرار.

.1	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.							
.2	أفكر بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه.							
.3	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.							
.4	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا.							

الرقم	الفقرة	سلامة صياغة الفقرة		الانتماء للمجال		وضوح المعنى		ملاحظـــات حـــول التعديلات المطلوبة
		سليم	غير سليم	ينتمي	لا ينتمي	واضح	غير واضح	
.5	اختار الحل الذي يرضي الآخـــرين بغض النظر عن الآخرين.							
.6	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.							
.7	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.							
.8	عندما تواجهني مشكلة فالني اختـــار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.							

5) بعد التقييم.

.1	أركز انتباهي على النتائج الفوريـــة للحل وليس على النتائج البعيدة.							
.2	اختار الحل الأسهل بغـــض النظـــر على ما يترتب على ذلك.							
.3	احرص على تقيـــيم الحلـــول بعـــد تجريبها في الواقع.							
.4	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقهـــا بناءا على مدى نجاعتها.							
.5	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فأني أحاول معرفة سبب ذلك.							
.6	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله فـــي حل المشكلة							
.7	ينتابني شعور بالغضب والعـــصبية عندما أجد أن الحل الذي توصـــلت إليه كان فاشلا							
.8	عندما تواجهني مشكلة فأني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التـــي أتوصـــل إليها.							

ملحق(ج): المقاييس بصورتها النهائية

عزيزي الطالب. ....عزيزتي الطالبة.

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية حول" **دافعية الانجاز الفاعلية الذاتية، ما وراء المعرفة كمتنبئات لمهارات حل المشكلة لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية** "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجه الدكتوراه في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك. وقد اعد الباحث هذه الاستبانة لقياس دافعية الانجاز، الكفاءة الذاتية، ما وراء المعرفة ومهارة حل المشكلة لدى الطلبة العرب. إن تعاونك معي في إعطاء صورة صادقة وموضوعية عن استجابتك الحقيقية تجاه الفقرات الواردة في الاستبانة، له الأثر الأكبر فيما يتوصل إليه الباحث من نتائج وتوصيات.

ولتحقيق أهداف الدراسة فان الباحث يضع بين يديك هذه الاستبانة ويرجو منك قراءتها والإجابة عن جميع فقراتها ووضع إشارة (x) في المكان المناسب الذي يعبر عن وجه نظرك بالنسبة لكل فقرة، علما بان إجابتك ستبقى سريه ولن يطلع عليها أحد غير الباحث ولأغراض البحث العلمي.

الباحث: علي غاليه

المشرف: أ.د. محمد صوالحه

<u>الجزء الأول: البيانات الشخصية</u>

- **الجنس: () ذكر () أنثى**
- **التخصص: () علمي () أدبي**
- **المستوى الدراسي :() سنة أولى () سنة ثانية () سنة ثالثة () سنة رابعة**

الجزء الثاني:

الرقم	الفقرة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماما
	1. دافعية الانجاز					
المثابرة						
1.	املك الإصرار والعزيمة لإتمام أي عمل صعب.					
2.	انسحب من الأعمال الصعبة بسرعة.					
3.	لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج إلى جهد كبيـــر ووقــت طويل.					
4.	أواصل العمل على حل المشاكل مهما استغرق ذلك من الوقت.					
5.	أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه.					
المنافسة						
1.	ابذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.					
2.	استمتع بالمنافسة مع طلاب آخرين في نفس مستوى قدراتي.					
3.	أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرس قبل زملائي.					
4.	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم.					
5.	انسحب من المواقف والأعمال التي فيها تنافس.					
الثقة بالنفس						
1.	أثق بقدراتي على إقناع الأخرين.					
2.	عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي.					
3.	اشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكياتي.					
4.	أشرح أي موضوع دراسي أمام الطلاب بكل ثقة					
5.	أؤمن بأهمية الحظ في الحياة.					
أهمية الوقت						
1.	اشعر أن الوقت يمر بطيئا في الفصل الدراسي.					
2.	أتمنى اختصار وقت المحاضرة.					
3.	استغل وقت الفراغ المتوفر في الجامعة.					
4.	استغل الوقت لكي أنجز كل ما يطلب مني.					
5.	أسابق الزمن من اجل النجاح.					
الرغبة في الإتقان والاستقلالية						
1.	احرص على تحضير دروسي قبل تقديمها.					
2.	يهمني انجاز عملي بدقة.					

الرقم	الفقرة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماما
.3	استصعب الاعتماد على نفسي في انجاز الأمور الصعبة.					
.4	أحرص أن يكون عملي متميزا ودقيقا.					
.5	أتحمل مسؤولية حل مشكلاتي بنفسي.					

2. ما وراء المعرفة

بعد التخطيط		دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
.1	أفكر بما يجب تعلمه قبل البدء في أية مهمة.					
.2	أتساءل عن الخطوة القادمة في حل المشكلة.					
.3	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.					
.4	احدد ما يجب فعله قبل البدء بحل المشكلة.					
المراقبة						
.1	استخدم أساليب التعلم الناجحة من الخبرات الماضية.					
.2	أنظم وقتي بالشكل الأفضل لضمان أداء المهمة.					
.3	أتساءل عن مستوى أدائي عند تعلمي شيئا جديدا.					
.4	أتحقق دائما من صحة أدائي					
.5	أركز اهتمامي على المعلومات الهامة.					
التقييم						
.1	أسأل نفسي فيما إذا كانت هنالك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد أن انهي المهمة.					
.2	احرص دائما على تصحيح أخطائي.					
.3	أقيم تحقيق الهدف من المهمة بعد انجازها.					
.4	احكم بشكل جيد على مستوى فهمي لشيء تعلمته					
.5	افحص دائما إذا كانت النتيجة وفقا لتوقعاتي					

3. الفاعلية الذاتية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
البعد الانفعالي						
.1	أتحكم بكافة مشاعري.					
.2	أتغلب على شعوري بالقلق.					
.3	أتصف بالهدوء والاتزان.					
.4	أواجه الضغوط الحياتية بسهولة.					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
.5	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب.					
البعد الاجتماعي						
.1	أجد صعوبة في تكوين الصداقات.					
.2	أحظى بمحبة الناس بسهولة.					
.3	لا أحد يستحق النصيحة.					
.4	أتحدث مع أصدقائي عن مشاكلهم.					
.5	أتسامح مع من يسيء إلي.					
البعد الأكاديمي والمعرفي						
.1	أتمتع بدرجة عالية من الذكاء.					
.2	اعمل واجباتي الجامعية بشكل جيد.					
.3	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء.					
.4	استصعب أن افهم ما اقرأ.					
.5	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية.					

4. مهارات حل المشكلة

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
بعد التوجه العام						
.1	انظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في الحياة.					
.2	اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.					
.3	استخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.					
.4	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.					
.5	عندما تواجهني مشكلة فأني أتصرف دون تفكير.					
.6	احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.					
.7	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.					
.8	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.					
بعد تحديد المشكلة						
.1	أجمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.					
.2	احدد المشكلة بشكل واضح.					
.3	عندما أشعر بوجود مشكلة فأن أول شيء افعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.					

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
4.	احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.					
5.	أتفحص العناصر المختلفة التي تكون المشكلة.					
6.	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف احددها.					
7.	لا اعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.					
8.	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين ابدأ بحلها.					
بعد توليد البدائل						
1.	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.					
2.	يصعب على التفكير في حلول متعددة للمشكلة.					
3.	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة.					
4.	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.					
5.	اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الإمكانيات المختلفة للحل.					
6.	لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة.					
7.	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدا منها.					
8.	عندما تواجهني مشكلة فأنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.					
بعد اتخاذ القرار						
1.	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.					
2.	أفكر بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه.					
3.	احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.					
4.	أتنبأ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا.					
5.	اختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن الحلول الأخرى.					
6.	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.					
7.	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.					
8.	عندما تواجهني مشكلة فاني اختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح.					
بعد التقييم						
1.	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.					

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
.2	اختار الحل الأسهل بغض النظر على ما يترتب على ذلك.					
.3	احرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع.					
.4	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءا على مدى نجاعتها.					
.5	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فأني أحاول معرفة سبب ذلك.					
.6	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله.					
.7	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا					
.8	عندما تواجهني مشكلة فأني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.					

وشكرا على تعاونك!

ملحق(د): قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين الفقرات والبعد الذي تنتمي اليه ومعامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي لدافعية الانجاز

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لأبعاده	معامل ارتباط الفقرة مع: البعد	معامل ارتباط الفقرة مع: المقياس
المثابرة	1		أملك الإصرار والعزيمة لإتمام أي عمل صعب	0.62	0.47
	2	سالبة	أنسحب من الأعمال الصعبة بسرعة	0.50	0.44
	3	سالبة	لا أستطيع الاستمرار في عمل يحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل	0.67	0.36
	4		أواصل العمل على حل المشاكل مهما استغرق ذلك من الوقت	0.49	0.45
	5		أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه	0.68	0.60
المنافسة	6		أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي	0.87	0.72
	7		استمتع بالمنافسة مع طلاب آخرين في نفس مستوى قدراتي	0.88	0.76
	8		أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المدرس قبل زملائي	0.73	0.46
	9		أتابع ما يبذله زملائي من جهد لي أتفوق عليهم	0.74	0.49
	10	سالبة	أنسحب من المواقف والأعمال التي فيها تنافس	0.65	0.59
الثقة بالنفس	11		أثق بقدراتي على إقناع الآخرين	0.62	0.39
	12		عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي	0.67	0.54
	13		أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكياتي	0.59	0.48
	14		أشرح أي موضوع دراسي أمام الطلاب بكل ثقة	0.69	0.54
	15		أؤمن بأهمية الحظ في الحياة	0.54	0.21
أهمية الوقت	16	سالبة	أشعر أن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي	0.49	0.25
	17	سالبة	أتمنى اختصار وقت المحاضرة	0.40	0.32
	18		استغل وقت الفراغ المتوفر في الجامعة	0.66	0.38
	19		استغل الوقت لكي أنجز كل ما يطلب مني	0.78	0.70
	20		أسابق الزمن من أجل النجاح	0.51	0.35
الرغبة في الإتقان والاستقلالية	21		أحرص على تحضير دروسي قبل تقديمها	0.74	0.73
	22		يهمني إنجاز عملي بدقة	0.74	0.46
	23	سالبة	استصعب الاعتماد على نفسي في إنجاز الأمور الصعبة	0.66	0.62
	24		أحرص أن يكون عملي متميزاً ودقيقاً	0.70	0.44
	25		أتحمل مسؤولية حل مشكلاتي بنفسي	0.49	0.32

ملحق(هـ): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الانجاز والعلاقة بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

العلاقة الارتباطية	المثابرة	المنافسة	الثقة بالنفس	أهمية الوقت	الرغبة في الإتقان والاستقلالية
المنافسة	0.38				
الثقة بالنفس	0.42	0.50			
أهمية الوقت	0.49	0.40	0.37		
الرغبة في الإتقان والاستقلالية	0.60	0.42	0.46	0.66	
دافعية الإنجاز	0.72	0.78	0.72	0.74	0.80

ملحق (و): قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين الفقرات والبعد الذي تنتمي اليه ومعامل

ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي للفاعلية الذاتية.

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس الفاعلية الذاتية وفقاً لأبعاده	معامل ارتباط الفقرة مع: البعد	المقياس
الانفعالي	1		أتحكم بكافة مشاعري	0.63	0.25
	2		أتغلب على شعوري بالقلق	0.80	0.57
	3		أتصف بالهدوء والاتزان	0.81	0.76
	4		أواجه الضغوط الحياتية بسهولة	0.48	0.33
	5	سالبة	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب	0.63	0.59
الاجتماعي	6	سالبة	أجد صعوبة في تكوين الصداقات	0.63	0.48
	7		أحظى بمحبة الناس بسهولة	0.63	0.47
	8	سالبة	لا أحد يستحق النصيحة	0.63	0.25
	9		أتحدث مع أصدقائي عن مشاكلهم	0.47	0.53
	10		أتسامح مع من يسيء إلي	0.63	0.34
الأكاديمي والمعرفي	11		أتمتع بدرجة عالية من الذكاء	0.37	0.30
	12		أعمل واجباتي الجامعية بشكل جيد	0.48	0.25
	13	سالبة	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء	0.79	0.75
	14	سالبة	أستصعب أن أفهم ما أقرأ	0.83	0.62
	15	سالبة	أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية	0.72	0.65

ملحق (ز): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية والعلاقة بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

العلاقة الارتباطية	الانفعالي	الاجتماعي	الأكاديمي والمعرفي
الاجتماعي	0.30		
الأكاديمي والمعرفي	0.32	0.44	
الكفاءة الذاتية	0.69	0.66	0.81

ملحق(ح): قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين الفقرات والبعد الذي تنتمي اليه ومعامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي لما وراء المعرفة

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس ما وراء المعرفي وفقاً لأبعاده	معامل ارتباط الفقرة مع: البعد	المقياس
التخطيط	1	أفكر بما يجب تعلمه قبل البدء في أية مهمة	0.86	0.60
	2	أتساءل عن الخطوة القادمة في حل المشكلة	0.69	0.60
	3	أفكر بعدة طرق لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل	0.83	0.67
	4	أحدد ما يجب فعله قبل البدء بحل المشكلة	0.81	0.69
المراقبة	5	استخدم أساليب التعلم الناجحة من الخبرات الماضية	0.81	0.80
	6	أنظم وقتي بالشكل الأفضل لضمان أداء المهمة	0.52	0.40
	7	أتساءل عن مستوى أدائي عند تعلمي شيئاً جديداً	0.75	0.60
	8	أتحقق دائماً من صحة أدائي	0.72	0.60
	9	أركز اهتمامي على المعلومات الهامة	0.70	0.76
التقييم	10	أسأل نفسي فيما إذا كانت هنالك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد أن أنهي المهمة	0.40	0.49
	11	أحرص دائماً على تصحيح أخطائي	0.70	0.56
	12	أقيم تحقيق الهدف من المهمة بعد إنجازها	0.85	0.74
	13	أحكم بشكل جيد على مستوى فهمي لشيء تعلمته	0.79	0.55
	14	أفحص دائماً إذا كانت النتيجة وفقاً لتوقعاتي	0.85	0.70

ملحق(ط): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء المعرفة والعلاقة بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

العلاقة الارتباطية	التخطيط	المراقة	التقييم
المراقبة	0.63		
التقييم	0.66	0.58	
ما وراء المعرفي	0.86	0.85	0.89

ملحق (ي): قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه ومعامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي لمهارات حل المشكلة

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لأبعاده	معامل ارتباط الفقرة مع: البعد	المقياس
التوجه العام	1		أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في الحياة	0.58	0.48
	2		أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية	0.68	0.54
	3		استخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات	0.62	0.68
	4	سالبة	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة	0.49	0.52
	5	سالبة	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دون تفكير أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني	0.68	0.65
	6	سالبة	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني	0.80	0.67
	7	سالبة	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة	0.64	0.56
	8	سالبة	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة	0.51	0.33
تحديد المشكلة	9		أجمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	0.64	0.72
	10		أحدد المشكلة بشكل واضح	0.76	0.75
	11		عندما أشعر بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط	0.85	0.66
	12		أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة	0.60	0.48
	13		أتفحص العناصر المختلفة التي تكون المشكلة	0.60	0.52
	14	سالبة	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها	0.86	0.74
	15	سالبة	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها	0.67	0.59
	16	سالبة	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها	0.61	0.49
توليد البدائل	17		أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة	0.55	0.50
	18	سالبة	يصعب علي التفكير في حلول متعددة للمشكلة	0.54	0.39
	19	سالبة	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة	0.81	0.59
	20	سالبة	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير	0.70	0.64
	21		أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الإمكانيات المختلفة للحل	0.44	0.42
	22		لدي القدرة على التفكير بحلول جيدة لأية مشكلة	0.67	0.68
	23		عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منها	0.64	0.65
	24	سالبة	عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي	0.61	0.65

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون فقرات مقياس مهارات حل المشكلة وفقاً لأبعاده	معامل ارتباط الفقرة مع: البعد	المقياس
اتخــــاذ القرار	25		أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة	0.87	0.70
	26		أفكر بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه	0.77	0.57
	27	سالبة	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه	0.33	0.32
	28		أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً	0.79	0.67
	29	سالبة	أختار الحل الذي يرضي الأخرين بغض النظر عن الحلول الأخرى	0.45	0.42
	30		أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد	0.73	0.68
	31		أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة	0.69	0.54
	32		عندما تواجهني مشكلة فإني اختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح	0.64	0.37
التقييم	33	سالبة	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة	0.72	0.62
	34	سالبة	اختار الحل الأسهل بغض النظر على ما يترتب على ذلك	0.74	0.60
	35		أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع	0.52	0.59
	36		أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءً على مدى نجاعتها	0.66	0.75
	37		عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإني أحاول معرفة سبب ذلك	0.72	0.73
	38	سالبة	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله فـي حـل المشكلة	0.50	0.28
	39	سالبة	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كـان فاشلاً	0.70	0.42
	40	سالبة	عندما تواجهني مشكلة فإني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها	0.64	0.59

ملحق (ك): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات حل المشكلة والعلاقة بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

العلاقة الارتباطية	التوجه العام	تحديد المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
تحديد المشكلة	0.75				
توليد البدائل	0.81	0.71			
اتخاذ القرار	0.56	0.72	0.57		
التقييم	0.66	0.63	0.66	0.58	
حل المشكلات	0.88	0.89	0.87	0.79	0.84

ملحق (ل): قائمة أسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	مكان العمل
د. نصر مقابله	أستاذ مشارك علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
أ.د. رافع الزغول	أستاذ علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
أ.د. فاديه ناصر-أبو الهيجا	أستاذ في القياس والتقويم	جامعة تل أبيب
أ.د. محمود خليل	مدير كلية إعداد المعلمين	كلية سخنين
أ.د. محمد عاشور	أستاذ إدارة تربوية	جامعة اليرموك
أ.د. شفيق علاونة	أستاذ علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
د. معاوية أبو غزال	أستاذ مساعد علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
د. نبيل سعده	أستاذ في الإرشاد التربوي	كلية القاسمي
د. إبراهيم مكاوي	أستاذ علم نفس علاجي	جامعة بير زيت
د. سيف أبو صالح	أستاذ في اللغة العربية	كلية صفد
د. إيهاب زبيدات	أستاذ علم نفس علاجي	كلية سخنين
د. أحمد الشريفين	أستاذ مساعد علم النفس الإرشادي	جامعة اليرموك

الملخص باللغة الانـــجليزية

ABSTRACT

Ghalia, *Ali* Ahmad, Achievement motivation, self-efficacy and metacognition as a predictors of problem solving skills among Arab students in Israeli universities, dissertation, Department of Counseling and Educational Psychology, University of Yarmouk. (2012). (Supervisor: Pro: Mohammad Sawalha).

The study aimed at identifying the Achievement motivation, self-efficacy and metacognition as predictors for problem solving skills of Arab students in Israeli universities.

The study sample consisted of (341) students, of Arab students in Israeli universities during the academic year (2011/ 2012), who were randomly selected. The researcher adapted and developed a number of instruments were an achievement motivation scale, a self-efficacy scale, a metacognition scale, and Heppner (1978) problems solving scale.

The results showed that the level of achievement motivation, self-efficacy, metacognition and problem solving skills of Arab students in Israeli universities ranged from medium to high. The results also indicated no statistical significance for sex, specialty, and school year at the level of problem solving skills. The results also revealed existence of a relative statistical significance contribution of achievement motivation (1.30%), self-efficacy (6.92%), and metacognition (46.75%) in predicting problems solving skills. It also revealed existence of a joint statistical significance contribution of achievement motivation, self-efficacy and metacognition (54.97%) in predicting problems solving skills.

In light of the findings of this study, the researcher recommended conducting further studies on the effect of Vocational guidance, family, school, which support Achievement motivation, self-efficacy and metacognition in promoting Arab student ability for problem solving.

Key words: Achievement Motivation – Self-Efficacy – Metacognition problems solving.